

Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
Département de pédagogie
Maîtrise en enseignement au secondaire

Comment les enseignants de français enseignent et évaluent-ils
le français québécois dans leur classe ?
Résultats d'une étude de cas menée auprès d'enseignants au
niveau secondaire

Réalisé par Xavier Bergeron, matricule 08392704

Remis à M. Martin Lépine
Dans le cadre du cours
Projet de recherche (PED851)
Octobre 2014

Table des matières

RÉSUMÉ	4
INTRODUCTION.....	5
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	7
PRÉSENTATION DU CONTEXTE.....	7
PROBLÈME GÉNÉRAL DE RECHERCHE	8
RECENSION DES ÉCRITS	12
PERTINENCE DE LA RECHERCHE ET OBJECTIFS DU PROJET	15
QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE DU PROJET.....	16
CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE.....	17
ÉLÉMENTS DU CADRE CONCEPTUEL	17
NORME LINGUISTIQUE ET CONTEXTE QUÉBÉCOIS	17
USAGES CARACTÉRISTIQUES DU FRANÇAIS QUÉBÉCOIS	21
ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION DE L'ORAL	24
QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE.....	27
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	28
CHOIX ET JUSTIFICATION DE LA TYPOLOGIE.....	28
ÉCHANTILLON DE L'ÉTUDE	28
NATURE ET SOURCE DE DONNÉES.....	29
MÉTHODES DE COLLECTES DES DONNÉES	29
DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DES DONNÉES.....	31
MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES	31
CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	32
LIMITES DU PROJET	32
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION	33
QUESTION NO 1 : À LA SUITE DES PRÉSENTATIONS DES EXEMPLES D'USAGES CARACTÉRISTIQUES DU FRANÇAIS QUÉBÉCOIS, Y EN A-T-IL D'AUTRES QUE VOUS AIMERIEZ PROPOSER ET QUI SONT REPRÉSENTATIFS DE LA RÉALITÉ DE VOTRE CLASSE ?.....	33
QUESTION NO 2 : EN DÉFINISSANT LA VARIATION LINGUISTIQUE COMME UN ENSEMBLE D'USAGES «QUE L'ON PEUT OBSERVER À L'INTÉRIEUR DE CHACUNE DES DIVERSES VARIÉTÉS D'UNE LANGUE» (VERREAULT, 1999, p. 29), EXPLIQUEZ-VOUS CETTE NOTION À VOS ÉLÈVES ET LEUR ENSEIGNEZ-VOUS LES CARACTÉRISTIQUES PROPRES AUX DIFFÉRENTS REGISTRES DE LANGUE ? SI OUI, COMMENT ?	34
QUESTION NO 3 : CROYEZ-VOUS VOS ÉLÈVES CAPABLES DE CIBLER LES MARQUES D'ÉCART ENTRE LES VARIÉTÉS DE LANGUE ?	35
QUESTION NO 4 : LORSQUE VOUS ÉVALUEZ VOS ÉLÈVES DANS LE CADRE DE COMMUNICATIONS ORALES FORMELLES, COMMENT SANCTIONNEZ-VOUS LES USAGES CARACTÉRISTIQUES DU FRANÇAIS QUÉBÉCOIS (AU BESOIN, VOUS POUVEZ NUANCER VOS JUGEMENTS EN FAISANT ALLUSION AUX EXEMPLES QUI VOUS ONT ÉTÉ PRÉSENTÉS OU À CEUX QUE VOUS AVEZ SUGGÉRÉS, DANS L'ÉVENTUALITÉ OÙ VOUS ACCEPTIEZ CERTAINS D'ENTRE EUX ET EN PÉNALISIEZ D'AUTRES) ?	36
QUESTION NO 5 : POUR QUELLES RAISONS LES JUGEZ-VOUS AINSI (DONNEZ UNE RAISON POUR QUELQUES-UNS D'ENTRE EUX) ?	38
QUESTION NO 6 : SELON VOUS, VOS JUGEMENTS CORRESPONDENT-ILS AUX PRESCRIPTIONS DU MELS ? POURQUOI ?	39
INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS – QUESTION NO 1	40
INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS – QUESTION NO 2	41
INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS – QUESTION NO 3	43
INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS – QUESTIONS NO 4 ET 5.....	45
INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS – QUESTION NO 6.....	50
SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET DES INTERPRÉTATIONS	52
CHAPITRE 5 : DISCUSSION.....	54
LIMITES DE NOTRE PROJET	54
CE QUE NOUS RETENONS POUR NOTRE PRATIQUE ACTUELLE ET FUTURE.....	57
CONCLUSION.....	60

BIBLIOGRAPHIE.....	63
ANNEXE A : QUESTIONNAIRE REMIS AUX RÉPONDANTS.....	67
ANNEXE B : RÉPONSES RECUEILLIES.....	71
RÉPONDANT NO 1.....	72
RÉPONDANT NO 2.....	74
RÉPONDANT NO 3.....	76
RÉPONDANT NO 4.....	78
RÉPONDANT NO 5.....	80
RÉPONDANT NO 6.....	82
RÉPONDANT NO 7.....	84
RÉPONDANT NO 8.....	86

Résumé

Bien que la didactique de l'oral connaisse une certaine effervescence et que son intégration dans le milieu scolaire soit facilitée par l'importance accrue que lui accorde le plus récent renouveau pédagogique, nous constatons que l'inconfort lié à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral chez les enseignants du secondaire persiste toujours. Si, d'une part, les règles régissant les productions orales sont moins nombreuses et précises qu'à l'écrit, une autre problématique bien particulière complique davantage la situation : le statut du français québécois. En approfondissant les notions de norme linguistique, d'enseignement et d'évaluation de l'oral ainsi qu'en définissant des usages caractéristiques du français québécois, nous comptons poser les jalons qui nous permettront de mener notre étude de cas auprès d'enseignants de français du secondaire. Nous pouvons ainsi connaître la façon dont nos répondants enseignent et évaluent cette variété de langue, ainsi que la manière dont ils interviennent auprès de leurs élèves concernant l'usage de celle-ci.

Introduction

Au Québec, l'enseignement du français est confronté à la question de la place accordée au français québécois en classe. Si à l'écrit les règles demeurent, pour la plupart, les mêmes que celles régissant le français de l'Hexagone, il en est autrement de la langue orale pour laquelle existent des traitements particuliers quant à son enseignement, à son utilisation et à son évaluation dans un cadre scolaire. Ainsi, certains usages linguistiques propres aux Québécoises et aux Québécois peuvent être tolérés, voire encouragés dans les activités pratiquées à l'oral: «[L]a société québécoise n'attend pas de ses maîtres de français qu'ils tiennent rigueur à leurs élèves ou étudiants d'employer des mots [d'ici] comme *banc de neige*, *mitaine*, *tuque*» (Verreault, 1999, p. 35). Or, bien que de nombreuses recommandations et prescriptions surgissent fréquemment de toutes parts (Laforest, 2002), c'est assurément aux enseignants que revient la responsabilité de juger ce qui est acceptable et ce qui est erroné dans la façon dont s'expriment leurs élèves à l'école: «Ils [les enseignants] se doivent de se donner comme modèles de référence linguistique pour les jeunes et de valoriser ainsi un usage professionnel de la langue orale dans l'exercice de leurs fonctions» (Lafontaine, 2007, p. 29). En effet, en plus de devoir faire «preuve d'un usage soigné de la langue orale, non seulement sur le plan de la prononciation, mais aussi sur celui du choix du vocabulaire et des tournures syntaxiques» (MELS, 2004, p. 119), ils ont également la responsabilité d'amener les jeunes au «respect de la norme standard à l'oral» (MELS, 2004, p. 123).

Quels sont alors les éléments constituant cette norme standard considérés communément comme étant convenables ? Par quels usages particuliers le parler québécois est-il ordinairement représenté dans les cours de français, langue d'enseignement ? Quelles sont les raisons évoquées en lien à leur acceptabilité ? Quels emplois doivent être retenus ou proscrits, quelles sont les conséquences de ces choix sur l'enseignement de la langue ? Voilà autant de questions à l'origine de notre intérêt de recherche pour cet essai.

Sans pouvoir évidemment répondre exhaustivement à toutes ces questions, ce travail nous a permis d'abord de réfléchir à la place du français québécois en classe, plus précisément dans le cours de français, langue d'enseignement au secondaire et dans le cadre d'exercices oraux. Pour ce faire, comme il sera présenté en détails ci-dessous, cette recherche sera opérée sous la forme d'une étude de cas auprès d'enseignants des différents niveaux du secondaire. Nous désirons connaître la manière dont ces personnes concernées par l'enseignement et

l'évaluation de l'oral en classe jugent la langue parlée dans les relations avec leurs élèves ainsi que leurs perceptions ayant trait à la place accordée au français québécois par rapport aux enjeux de l'enseignement de la langue. Plus précisément, nous voulons savoir comment les enseignants de français disent enseigner et évaluer le français québécois dans leur classe.

Dans cet essai, nous présentons, en guise de premier chapitre, la problématique de notre projet, à la suite de quoi nous examinons, dans notre cadre de référence, la notion de norme linguistique, le contexte québécois, les usages caractéristiques du français d'ici ainsi que les concepts d'enseignement et d'évaluation de l'oral. Dans le troisième chapitre, nous détaillons les étapes méthodologiques nous ayant conduit à notre collecte de données, dont les résultats sont ensuite dévoilés et interprétés en fonction des lectures recensées et des éléments théoriques présentés précédemment. Finalement, Dans le dernier chapitre, nous discutons des limites de notre projet et ciblons les apports de notre recherche que nous retenons pour notre pratique professionnelle.

Chapitre 1 : Problématique

Dans cette section, nous présenterons le contexte et le problème général de notre recherche, les écrits que nous avons recensés, notre question générale et les objectifs de notre étude de cas d'enseignants de français.

Présentation du contexte

Si, au 17^e siècle, la langue parlée au Canada était similaire à la variété considérée comme standard en France, elle a évolué différemment de celle de la mère patrie. Comme l'ont démontré des historiens et linguistes (Gendron, 2007, p. 9), c'est davantage dans l'Hexagone que la langue a pris une tournure différente, notamment à la suite de la Révolution de 1789. C'est en effet dans l'abolition d'une classe sociale et l'ascension au pouvoir d'une autre que les changements linguistiques se sont opérés: «Les changements politiques qui ont retiré le pouvoir à la noblesse et l'ont transféré au peuple sont reflétés dans l'évaluation des prononciations en variation à l'époque: [mwe], la prononciation de la noblesse, perd de son prestige et [mwa], la prononciation de la bourgeoisie, devient la "bonne" prononciation» (Auger, 2009, p. 17). Le parler populaire d'avant la Révolution s'est donc substitué à celui de la noblesse pour devenir la norme, tandis que la langue «pure» que les Canadiens français entretenaient et qui était jusqu'alors la référence en France ne correspondait plus à la nouvelle norme en développement (Gendron, 2007, p. 9). Ainsi, le français du Québec a été opposé à un français considéré comme international, ce dernier étant le plus souvent réduit au seul français décrit par les grammaires et les dictionnaires faits en France (Verreault, 1999, p. 27).

Si nous nous attardons quelque peu sur ce point, c'est parce que les jugements portés sur les différentes variétés de la langue française se sont principalement formés autour de la reconnaissance du français de France comme étant le français standard (Gadet, 2003): «[A]insi, la variété de France occupe une place privilégiée par rapport à toutes les autres. Celle-ci exerce en effet un ascendant sur toutes les autres variétés, alors que l'inverse n'est pas vrai, ce qui s'explique par divers facteurs (importance démographique, poids économique, prestige politique et culturel)» (Verreault, 1999, p. 25). En ce sens, au Québec, lorsque nous dénigrons un fait linguistique présent chez nos concitoyens, c'est la plupart du temps en fonction de la langue normative de la France, de la même façon que les Français eux-mêmes seraient portés à juger notre parler (Laforest, 2002).

Problème général de recherche

La langue enseignée au Québec est restée très similaire à celle des Français, variété «par excellence» qui a également été «longtemps [...] la norme de référence utilisée pour le français dans [nos] médias» (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 15). Toutefois, les emplois oraux propres à la langue d'ici se sont immiscés dans les activités scolaires plus formelles, engendrant une ambivalence concernant la façon de les juger, de les intégrer ou de les bannir. En même temps, divers ouvrages de référence sont apparus (Cajolet-Laganière, 2008), certains beaucoup plus prescriptifs que d'autres quant aux prononciations québécoises (le *Multidictionnaire de la langue française*, par exemple).

Or, à ce jour, rien ne nous permet de déterminer précisément ce qui est d'usage convenu dans une classe, situation qui semble étroitement liée aux problématiques de la didactique de l'oral sur lesquels Lafontaine (2007) insiste:

La définition même de la didactique de l'oral, son enseignement et ses enjeux, sous différents aspects cognitifs, linguistiques, politiques et sociaux, ont toujours suscité des préoccupations chez les chercheurs et les enseignants. Sur quels acquis repose la didactique du français oral au Québec, du préscolaire au secondaire, à travers les divers courants, approches et modes ? (Lafontaine, 2007, p. 3)

Conséquemment, il va sans dire que «l'évaluation de l'oral suscite souvent un profond sentiment d'inconfort, voire de désarroi, chez plusieurs enseignants de français» (Bergeron, 2000, p. 32), ceux-ci se demandant quoi évaluer, dans quel but et sous quelles formes (Lafontaine, 2007, p. 31). De plus, l'oral «constitue un lieu de variation au moins aussi complexe que celui de l'écrit: de l'oral spontané à l'oral très formel, toute une panoplie de situations d'oral est possible, que ce soit en contexte de prise de parole ou en interaction» (p. 31). Une différence majeure avec l'écrit, toutefois, est «l'absence d'un modèle didactique intégrateur permettant d'identifier précisément les variables en cause dans l'enseignement et l'apprentissage du français oral» (Lafontaine, 2007, p. 23).

C'est d'ailleurs en ce sens qu'abondent Luc Ostiguy et Claude Tousignant lorsqu'ils comparent le caractère rigide et indiscutable de l'enseignement du français écrit à l'ambiguïté caractéristique de la pratique de la langue orale en contexte scolaire :

Pour l'écrit, les contenus linguistiques à faire apprendre sont relativement bien décrits : les grammaires scolaires et autre matériel pédagogique fournissent des contenus d'apprentissage relatifs à la phrase et à l'orthographe pour les différents degrés scolaires. Cela n'est cependant pas le cas pour l'oral. (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 30)

Notons toutefois que ces constats, datant d'une vingtaine d'années, s'inscrivent dans un contexte où la didactique de l'oral en était à ses premiers balbutiements. Selon ces auteurs, la situation de cette époque découlait notamment des causes suivantes :

L'absence de contenu s'explique, entre autres, par la difficulté à définir une norme linguistique en ce domaine. [De plus,] il ne paraît pas possible de réduire simplement la langue orale «correcte» à la langue écrite, les deux modes se distinguant à bien des égards. (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 31)

L'inadéquation entre ces deux modes linguistiques pouvait d'ailleurs être perçue comme suit :

On ne peut, en effet, déterminer une langue pour l'oral à partir de la langue écrite. Il y a plusieurs exemples de structures linguistiques utilisées couramment à l'écrit qui, à toutes fins utiles, ne s'emploient que rarement à l'oral [...]. Il existe aussi des phénomènes au plan de la prononciation qui n'appartiennent qu'au code oral et pour lesquelles la connaissance de la langue écrite n'est d'aucun secours. (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 31)

Pour sa part, Lafontaine explique ce rapport entre l'écrit et l'oral de la façon suivante:

Nous pouvons facilement constater que la confusion des enseignants par rapport à cette distance entre l'oral et l'écrit réside dans le fait de poser langue parlée et langue écrite comme deux registres de langue bien différents, alors que ce sont deux réalisations à l'intérieur de deux systèmes différents de la langue. (Lafontaine, 1993, p. 12)

Pourtant, vers la fin des années 1990, des recherches ont été entamées pour clarifier et suggérer des solutions à cette problématique (Gagné, Ostiguy, Laurencelle et Lazure, 1999; Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998). En outre, «l'enseignement du français oral au Québec occupe désormais une place de choix dans le nouveau curriculum scolaire au primaire et au secondaire» (Lafontaine, 2007, p. 21), notamment parce qu'il est désormais présenté comme l'une des trois compétences disciplinaires. Or, précise Lafontaine, «on constate, et ce,

encore aujourd'hui, que souvent les enseignants ne savent pas comment enseigner l'oral» (Lafontaine, 2007, p. 9).

Par ailleurs, si le manque de correspondance entre oralité et écriture est également bien présent dans le français de l'Hexagone (Dolz et Schneuwly, 1998), il l'est encore et de manière d'autant plus importante dans la langue québécoise en raison des bifurcations qu'ont prises les locuteurs d'ici dans leur façon de s'exprimer, notamment en ce qui a trait aux expressions à l'oral pour lesquelles n'existe aucune correspondance à l'écrit:

C'est une banalité de le dire et de le rappeler, le français du Québec est soumis à la variation dans le temps [...] et dans l'espace. En d'autres termes, on peut y distinguer divers chronoclectes, c'est-à-dire diverses façons de parler propres à une époque, à une période donnée, [...] [et des régionalismes, emplois utilisés dans certaines régions]. Cela signifie qu'à côté des mots qui relèvent [par exemple] d'un usage tout à fait contemporain, il y en a d'autres qui apparaissent comme plus ou moins désuets, [...] ou comme carrément disparus [...], tandis que d'autres apparaissent comme plus récents. (Verreault, 1999, p. 29)

De plus, la manière dont les Québécoises et les Québécois perçoivent les particularités de leurs propres usages complique assurément l'arrimage entre l'oral et l'écrit, leur variété de langue leur apparaissant comme un ensemble bien différent de la langue standard:

On a longtemps réduit le français du Québec à la somme de ses particularités [...] par rapport au français décrit dans les grammaires et dans les dictionnaires faits en France [...]. Dans la mesure où la grande majorité de ces particularités sont le plus souvent caractéristiques du parler populaire ou familier - c'est-à-dire de la langue des personnes peu ou non scolarisées, ou de celles des personnes plus scolarisées lorsqu'elles sont dans des situations non officielles de communication -, une telle réduction n'a pu que contribuer à véhiculer une image essentiellement folklorique et caricaturale, non seulement du français du Québec, mais aussi de la société québécoise toute entière. (Verreault, 1999, p. 28)

En ce sens, on comprend mieux «tout le désarroi de bien des maîtres de français qui ne savent plus trop quelle langue ils doivent enseigner: le français de France ou celui du Québec ?» (Verreault, 1999, p. 21). Naturellement, il importe de ne pas perdre de vue que la catégorisation de ces variétés linguistiques sert davantage à en faciliter la reconnaissance et la classification plutôt qu'à en refléter la diversité et la complexité.

À la suite de ces constats et de ces préoccupations, bon nombre de questions (derrière lesquelles se trouvent souvent des critiques à peine dissimulées) apparaissent concernant le statut du parler québécois quant à sa validité grammaticale. C'est ainsi que certains linguistes, comme Jean-Marcel Léard (1995), n'hésitent pas à rétorquer aux détracteurs du français d'ici en lui attribuant une fonctionnalité incontestable:

Il faut convenir que le québécois possède des règles (p. 11) [...] On peut montrer que [celles-ci] ne sont ni plus simples ni plus compliquées que celles du français. Elles ne sont pas non plus meilleures ni pires ; elles sont simplement différentes sous certains aspects. (Léard, 1995, p. 24)

Il est toutefois à noter que cet auteur y distingue plus d'un niveau de langue. Il y a d'abord le «québécois officiel» regroupant l'ensemble des «mots et expressions [qui] permettent [...] de décrire des mots propres au Québec et donc sans correspondant français (chefferie, banc de neige, poudrerie)» (Léard, 1995, p. 5). C'est d'ailleurs, comme le souligne Léard, «le parler des annonceurs de Radio-Canada, de l'Office de la langue française» (Léard, 1995, p. 5). Il y a également le «québécois commun» qui représente «l'ensemble des faits de grammaire ou de lexique qui sont dits naturellement et compris sans hésitation par l'ensemble des Québécois [...] [bien qu'on] ne les retrouve généralement pas dans l'écrit scolaire ou officiel, qu'ils [soient] limités à certaines parties des journaux ou à quelques émissions de radio de télé moins soumises aux censeurs» (Léard, 1995, p. 5-6). Bien que nous ne saurions approuver, en situation formelle, l'utilisation de la globalité des emplois caractéristiques de cette langue, nous ne pouvons non plus les proscrire systématiquement :

De la même façon, il n'est plus possible d'utiliser une norme européenne stricte en matière de prononciation, la langue «soignée» au Québec présentant des différences appréciables par rapport à cette dernière. Le français parlé au Québec possède ses propres normes qui diffèrent sensiblement du français européen standard. Par exemple, nous ne croyons pas nous égarer en affirmant que l'affrication des consonnes «t» et «d» [«tu» prononcé «tsu», «dis» prononcé «dzis»] est chose admise maintenant, quel que soit le registre de langue. Dans leur esprit, les locuteurs québécois ne parlent pas moins bien parce qu'ils affriquent ces consonnes. (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 31)

Cependant, comme l'expliquent ces deux mêmes auteurs, il incombe aux agents concernés du milieu scolaire la responsabilité de discerner usages acceptables et inconvenables: «Il en est de même de tous les enseignants dont, de manière tout à fait légitime, on attend qu'ils soient

aptes, au moment requis, à faire usage d'une langue orale correcte» (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 14). En outre, les maîtres doivent «enseigner aux élèves les différences entre l'oral et l'écrit de façon concrète afin de les aider à posséder les registres de langue propres à chaque code» (Lafontaine, 2007, p. 10). Pour ce faire, «il est donc [également] essentiel que l'école favorise une prise de conscience, de la part des élèves, de ce qui est particulier au français québécois» (Auger, 2009, p. 15).

Par ailleurs, «pour l'enseignant, ces connaissances constituent un cadre d'observation de la langue parlée par les jeunes, [... mais aussi] un cadre d'intervention quand vient le temps de développer les connaissances linguistiques des élèves et leur maîtrise de ce que les concepteurs de programmes d'étude québécois ont convenu d'appeler le français correct d'ici» (Verreault, 1999, p. 14). Ce sont d'ailleurs les principes que nous retrouvons dans le *Programme de formation de l'école québécoise* en cours : l'enseignant doit amener l'élève «à s'exprimer en respectant le français standard en usage au Québec» (MELS, 2006). Quant au «français correct d'ici», nous pouvons le définir comme «la variété de français socialement valorisée que la majorité des Québécois francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelle» (Auger, 2009, p. 14). Or, en faisant en partie abstraction du tout récent *Usito*, dictionnaire électronique réalisé sous la direction d'Hélène Cajolet-Laganière, de Pierre Martel et de Chantal-Édith Masson visant à décrire la norme standard au Québec relativement, entre autres, au vocabulaire et à la prononciation, ce français québécois standard n'a pas été réellement décrit, ce qui «constitue une difficulté majeure pour les enseignants» (Auger, 2009, p. 14), surtout dans le cadre de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral.

En somme, de ces concepts de «français correct d'ici» et de «langue soignée au Québec», une notion s'impose inévitablement : la «norme». En effet, comme nous le verrons dans le cadre conceptuel, c'est cette sorte d'assentiment général, parfois tacite, parfois bien senti qui, la plupart du temps, fait office d'autorité lorsqu'on porte des jugements sur des emplois linguistiques.

Recension des écrits

Pour nous orienter dans ce projet d'essai, nous devons d'abord puiser bon nombre de savoirs dans la littérature traitant de l'enseignement de l'oral. Conséquemment, les ouvrages *Enseigner l'oral au secondaire* (Lafontaine, 2007), *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité*

pratique (Lafontaine, Bergeron et Plessis-Bélair, 2008), ainsi que *Langue parlée et enseignement. Quelques idées en vue d'un cours de linguistique destiné aux futurs enseignants* (Auger, 2009) nous ont permis d'en apprendre davantage sur les récents développements dans ce domaine et d'étayer les éléments du cadre conceptuel relatifs aux correspondances et aux discordances entre la didactique de l'écriture et celle de l'oral.

D'abord, avec Lafontaine (2007 et 2008), par le biais d'un «regard historique sur la place de l'oral dans les programmes d'études québécois depuis 1969» (Lafontaine, 2007, p. 4), nous avons vu les approches d'imprégnation, communicatives, fonctionnelles, communicationnelles strictes et mixtes, ainsi qu'un tour d'horizon des enjeux théoriques liés à l'évolution de la didactique de l'oral. Dans le cadre du programme actuel, nous avons exploré «l'oral considéré comme médium d'enseignement» et «l'oral considéré comme objet d'enseignement» (Lafontaine, 2007, p. 15). Par la suite, nous avons été amené à remettre en question trois postulats: l'oral servirait «d'abord à communiquer avec les autres», la langue première comporterait «une dimension culturelle susceptible d'entrer en conflit avec la langue et la culture privilégiées par l'école» et la langue orale serait si «différente de la langue écrite et [...] devrait] être également un objet d'enseignement» (Lafontaine, 2007, p. 16 à 20). Finalement, nous avons pu réfléchir aux outils d'enseignement de l'oral, à «la place de l'oral dans la formation des enseignants» (Lafontaine, 2007, p. 29) et au statut de la didactique, de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral.

Ensuite, avec Auger (2009), nous nous sommes questionné sur les différents rôles de l'école et, comme c'était le cas avec Lafontaine, aux cours de didactique offerts aux futurs maîtres. De plus, en nous penchant sur l'aspect sociolinguistique, nous avons constaté l'importance des différents niveaux de langue au primaire et au secondaire. Finalement, nous avons été exposé à un ensemble de règles régissant le français québécois familier (avec, entre autres, le «-tu» interrogatif) qui nous a permis d'enrichir les usages propres au français d'ici que nous retrouvons dans notre cadre théorique.

Par la suite, puisque la notion de norme linguistique est apparue comme un point central de notre projet, les écrits de Françoise Gadet («La variation : le français dans l'espace social, régional et international», *Le grand livre de la langue française*, sous la direction de M. Yaguello, 2003), de Hélène Cajolet-Laganière («Pertinence de la prise en compte de la variation dans les outils de référence», *La langue française dans sa diversité*, 2008), de Marty

Laforest («Attitudes, préjugés et opinions sur la langue», *Le français, une langue à apprivoiser*, 2002) et de Claude Verreault (*L'enseignement du français en contexte québécois: de quelle langue est-il question ?*, 1999) sont devenus essentiels pour approfondir nos connaissances sur les notions de perception et de variétés linguistiques, surtout dans les différents contextes de la francophonie.

C'est ainsi que les ouvrages de Gadet et de Cajole-Laganière nous ont apporté des connaissances supplémentaires concernant la notion de variation linguistique (temporelle, spatiale, sociale, stylistique), surtout dans le monde francophone. Nous avons également pu y étudier le concept de norme, selon lequel les variétés de langue sont «classées», et en vertu de quels critères se forme une hiérarchie de celles-ci. Ces textes nous ont également permis de mieux comprendre les différentes évolutions linguistiques dont il est question dans nos recherches.

Les écrits de Laforest et de Verreault, dans lesquels on dénonce les jugements prescriptifs et réducteurs du français québécois, nous ont invité à employer une approche descriptive pour mieux comprendre les diverses variétés du français, et aussi à réaliser pleinement que tout niveau de langue possède ses règles et ses richesses, indépendamment des jugements de valeur dépréciatifs ou mélioratifs dont il peut faire l'objet. Notons que l'ouvrage de Verreault nous a fourni une idée plus précise des normes implicites et explicites, ainsi que des points de vue pouvant être adoptés dans la description d'une variété de langue (prescriptif, descriptif, subjectif et objectif).

En outre, puisque notre essai concerne exclusivement la réalité québécoise, il est nécessaire de se documenter auprès de recherches menées dans un cadre propre à notre projet, la didactique du français, langue d'enseignement, au niveau secondaire. Pour ce faire, nous avons consulté *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes* et *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007, 2009), *Grammaire québécoise d'aujourd'hui. Comprendre les québécismes* (Léard, 1995) ainsi que *Le français en Amérique du Nord. État présent* (Valdman, Auger et Piston-Hatlen, 2005).

Avec Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, nous avons pu développer une solide base théorique ayant trait à l'intégration des principes résultant des récentes recherches en didactique

de l'oral ainsi qu'une vision plus précise de la place occupée présentement par les compétences orales dans le cours de français. De leur côté, Valdman, Auger et Piston-Hatlen nous proposent un tableau de la situation du français québécois dans un contexte nord-américain, de son évolution et des différentes perceptions à son égard.

Léard, quant à lui, nous offre un outil de référence visant à décrire, à rendre compte du français d'ici sous la forme d'une grammaire, très peu de ressources du genre étant disponibles au milieu des années 1990. À travers la description, l'auteur défend la légitimité du français d'ici tout en faisant ressortir sa complexité. Finalement, tous ses ouvrages nous ont fourni des exemples représentatifs du français québécois pertinents à notre projet. Il s'agit, en somme, d'éléments théoriques ayant rendu possible la conception de notre cadre de référence et autour desquels se sont construites nos connaissances des sujets présentés. En ce qui a trait aux usages particuliers du français d'ici proposés par plusieurs de ces auteurs, ils nous ont permis, en plus d' étoffer substantiellement notre cadre conceptuel, d'enrichir notre questionnaire d'exemples sans doute plus vivants et significatifs pour nos répondants.

Pertinence de la recherche et objectifs du projet

Ce projet s'inscrit dans un intérêt général de suivre l'évolution de la langue québécoise et de connaître la place qu'elle occupe dans l'enseignement et dans l'évaluation des activités pratiquées à l'oral dans le cours de français, langue d'enseignement au secondaire. Éventuellement, nous pourrions poursuivre nos recherches dans la même lignée afin de déterminer plus précisément les usages caractéristiques qui attirent le plus souvent les réprimandes et ceux qui sont habituellement tolérés, ce qui nous amènerait ainsi à comparer les résultats obtenus avec les prescriptions du MELS. Au cours des années à venir et en lien au présent essai, nous pourrions également participer à la conception d'un guide didactique, regroupant les usages caractérisant le français d'ici, qui permettrait de définir avec plus de clarté les attentes envers les élèves et d'offrir de meilleures balises aux enseignants dans des situations d'évaluations.

Notons qu'en ce sens, certains grammairiens québécois souhaitent et travaillent à la réalisation éventuelle d'outils de référence qui permettraient de guider les maîtres dans un cadre scolaire formel. C'est d'ailleurs l'idée que met de l'avant Hélène Cajole :

Un outil de référence est aussi essentiel pour les enseignants à qui l'on demande d'enseigner à nos jeunes la maîtrise de la langue dans un contexte fonctionnel, donc en relation avec les besoins de communication de la société québécoise et francophone en général, et à qui l'on demande de juger de la qualité de la langue orale et écrite de ces jeunes. Ils doivent par conséquent se référer à un standard, à une norme appropriée. (Cajolet, 2008, p. 156)

Ainsi, dans le cadre de recherches futures, avec les données recueillies, nous pourrions concevoir un ouvrage didactique qui, aussi modeste soit-il, donnerait l'heure juste aux élèves pour la préparation des activités à l'oral et permettrait aux enseignants d'enseigner et d'évaluer avec plus d'assurance et d'uniformité. Présentement, l'objectif est de connaître, par le biais d'études de cas, la façon dont les maîtres enseignent et évaluent l'oral dans la classe de français aux cinq niveaux de la formation générale au secondaire.

Question générale de recherche du projet

Assurément, nous ne pourrions jamais déterminer exactement les usages acceptés et proscrits à l'oral dans un cours de français au secondaire, l'instabilité, la constante évolution étant des caractéristiques intrinsèques à la notion de langue, et ce, sans compter sur le rapport personnel de chaque enseignant à cette langue. Pour l'instant, nous désirons donc comprendre les pratiques d'enseignement et d'évaluation d'enseignants de français du secondaire quant au français québécois oral de leurs élèves.

Conséquemment, nous nous sommes posé la question suivante : comment les enseignants de français enseignent-ils et évaluent-ils le français québécois ?

Pour répondre à cette question, nous avons étudié les cas de huit maîtres de français : un de la première année, deux de la deuxième, un de la troisième, deux de la quatrième et, finalement, deux de la dernière année du secondaire. Le questionnaire que nous leur avons proposé est conçu à partir des notions vues dans la littérature présentée précédemment, de nos connaissances et de nos intérêts pour les éléments ciblés.

Chapitre 2 : Cadre de référence

Dans ce chapitre seront abordés les éléments de notre cadre conceptuel : la norme linguistique dans le contexte québécois, les usages caractéristiques du français québécois ainsi que les notions d'enseignement et d'évaluation de l'oral. Le tout débouchera sur notre question spécifique de recherche concernant notre étude de cas d'enseignants de français au niveau secondaire.

Éléments du cadre conceptuel

Dans un premier temps, il est incontournable de définir les concepts de norme et de variation linguistiques, puisque ce sont les notions clés autour desquelles s'articuleront de façon signifiante les réponses que nous avons obtenues des enseignants interrogés dans notre étude de cas. Plus précisément, nous devons faire correspondre ces concepts au contexte québécois en tentant de définir les variétés de langue et les paramètres régissant la norme linguistique au Québec. En outre, nous devons faire ressortir, en guise de suggestions, des usages caractéristiques du français d'ici concernant la grammaire, le vocabulaire et la prononciation. Il s'agit donc d'un cadre d'analyse linguistique auquel se grefferont les notions incontournables de l'enseignement et de l'évaluation de la communication orale, notamment au regard des prescriptions ministérielles.

Norme linguistique et contexte québécois

Par norme, nous entendons cette instance, dont les recommandations ne sont pas toujours clairement définissables, qui influence lourdement la perception qu'entretiennent les locuteurs sur les diverses variétés de leur langue. Mais quelles sont les conditions essentielles pour qu'une variété devienne la norme, quelles sont les manifestations de celle-ci pouvant expliquer le caractère prestigieux qu'une communauté linguistique lui attribue ? Luc Ostiguy et Claude Tousignant nous proposent, dans *Le français québécois, normes et usages*, une piste d'analyse enrichissante :

C'est plutôt dans les usages et les attitudes observés chez les locuteurs d'une communauté linguistique donnée qu'il faut chercher les normes qui nous permettront de déterminer ce qu'il faut enseigner. Les contenus d'enseignement pourraient être alors constitués de variables sociolinguistiques dont l'usage des variantes familière et correcte est

conditionné par des facteurs situationnels chez les locuteurs de la communauté ou clairement perçu par ces derniers comme étant révélateur d'une langue familière ou d'une langue correcte. (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 32)

Cette assertion de ces auteurs suggère fortement d'étudier les emplois caractéristiques d'une communauté linguistique et son attitude envers ceux-ci pour déterminer les usages «convenables», appartenant à la langue correcte et, par conséquent, à enseigner, et ceux mal perçus, associés à une langue plus familière et à proscrire en classe. Notons que par communauté linguistique, nous entendons «un ensemble de locuteurs qui partagent non les mêmes usages (ce qui n'est jamais le cas), mais les mêmes jugements de valeur en matière de langue ([...] indépendamment de leur usage propre)» (Gadet, 2003, p. 108). Ainsi, par cette analyse, nous pourrions mieux connaître la norme, ce «système d'instructions définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée si l'on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socioculturel» (Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi, Marcellesi et Méyel, 1994, p. 14).

En fait, cette norme est «un sous-produit de la standardisation [...] qui] énonce qu'une certaine façon de parler est préférable aux autres [...], définissant] ainsi une forme de langue, historiquement exprimée dans le «bon usage», qui s'oppose à tout ce qui dès lors sera regardé comme relâché, incorrect, impur, fautif ou vulgaire» (Gadet, 2003, p. 108). Toutefois, il est possible d'observer plus d'une norme au sein d'une même communauté linguistique si l'on tient compte des différentes variations linguistiques, c'est-à-dire des réalités exprimées de différentes manières selon des facteurs sociaux ou situationnels (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 30), à l'intérieur de cette dite communauté :

Concevoir ainsi la langue orale comme lieu de variation linguistique en fonction des groupes sociaux évite de poser l'existence dans une communauté d'une seule norme linguistique. En effet, il existe des normes différentes suivant que l'on est jeune ou âgé : par exemple, la langue des adolescents présente des différences par rapport à celle des adultes. [...] Existence de normes différentes également suivant les groupes sociaux : les gens plus scolarisés utilisent davantage une langue reconnue comme plus correcte, plus soutenue. Autrement dit, chaque groupe partage une norme qui unit ses membres. (Ostiguy et Tousignant, 1999, p. 21-22)

Effectivement, «un locuteur de milieu populaire utilise la langue de son groupe chaque fois qu'il le rejoint; s'il viole la norme du groupe en utilisant une langue trop châtiée, il peut être sujet à un rejet» (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 23). Cependant, dans la coexistence de ces diverses normes, il y en a forcément une perçue comme plus prestigieuse et qui fait de l'ombre aux autres par sa plus grande force d'attraction. Celle-ci devient alors «le fait de toute la communauté, au-delà de l'appartenance à des groupes sociaux» (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 23). Cette norme catégorise constamment ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas, «renvoie à un appareil de référence (locuteur investi d'une autorité ou d'un prestige) [... et peut être] diffusée et imposée [...] dans des lieux stratégiques grâce à son rôle de référence légitime [école, presse, administration publique]» (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 24).

Par ailleurs, Claude Verreault différencie la norme implicite de la norme explicite:

La norme implicite est celle qui existe de fait au sein d'une communauté donnée, mais qui n'est pas clairement énoncée, explicitée, par exemple dans un dictionnaire [...]. Généralement, cette norme implicite ne pose pas de problème particulier au sein d'une communauté. Par ailleurs, il faut souligner que la norme implicite n'a pas besoin d'être rendue explicite pour fonctionner; à preuve, la situation qui prévaut au Québec. (Verreault, 1999, p. 33-34)

Pour ce qui est de la norme explicite, l'auteur la décrit de la manière suivante:

La norme explicite est clairement définie, formulée, codifiée dans un ouvrage, par exemple dans un dictionnaire. De ce fait, elle est souvent considérée comme étant la seule norme véritable [... et] hiérarchise les usages en fonction d'un point de référence donné. (Verreault, 1999, p. 33-34)

Mais qu'elle soit implicite ou explicite, quelle serait donc cette norme supérieure aux autres, et dans quels contextes exercerait-elle plus efficacement son influence ? Avant de trouver réponse à ces questions, il y en a une à laquelle nous croyons nécessaire de répondre d'emblée : en vertu de quelle raison une forme particulière de langue est-elle associée à la norme ? Pour Françoise Gadet, il s'agit d'une raison d'ordre social : «[U]ne forme appartient à la norme parce qu'elle fait partie de l'usage des locuteurs réputés détenteurs de la norme» (Gadet, 2003, p. 108). Qui sont alors ces locuteurs dont l'utilisation de la langue est celle sur laquelle quiconque appartenant à la même communauté linguistique considère favorable d'aligner la

sienne ? Pour Ostiguy et Tousignant, un élément de la réponse se trouve dans l'observation des différences sociales et, inévitablement, celles caractérisant divers niveaux de scolarité :

Un trait linguistique caractérisant davantage la langue parlée par les individus moins scolarisés sera identifié volontairement à la langue familière. Et il en va de même pour les traits linguistiques des individus plus cultivés, traits qui seront identifiés davantage à la langue correcte. (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 20)

Le son de cloche est similaire du côté de la sociolinguiste Marty Laforest :

Dans toutes les communautés, la variété linguistique prestigieuse (celle qui est évaluée positivement) est la langue des élites, des groupes influents et puissants sur les plans culturel, économique et politique. Inversement, la langue du peuple est toujours évaluée négativement ; elle est considérée comme grossière et inapte à l'expression de tout ce qui ne touche pas au quotidien le plus concret. (Laforest, 2002, p. 85)

Verreault abonde également dans ce sens :

Le fait que les dictionnaires et les grammaires choisissent habituellement comme point de référence la langue des gens plutôt scolarisés relève d'un choix subjectif. Ce choix est cependant motivé par des considérations d'ordre socioculturel : la langue des gens instruits correspond à une variété socialement valorisée au sein d'une communauté donnée. (Verreault, 1999, p. 35)

En fait, ce qui ressort de ce constat, c'est que tout langage est «classant» (Gadet, 2003, p. 115) et «le bon usage [... est employé] comme un marqueur de distinction (se tenir à distance du commun)» (Gadet, 2003, p. 108). Un exemple illustrant ce fait est la diphtongaison de la voyelle «a» dans la région montréalaise («tard» prononcé «ta-o-rd», «lavage» prononcé «lava-o-ge») qui est communément associée au parler des gens moins scolarisés, et que les locuteurs québécois considèrent comme «révélatrice d'une langue moins soignée [..., préférant] la version non diphtonguée» (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 16). D'ailleurs, il est à noter que ce ne sont pas «les groupes sociaux élevés qui se soucient le plus de correction de langue, mais les couches venant [...] derrière» (Gadet, 2003, p. 108).

Puisque «la norme suppose une certaine hiérarchisation des usages» (Verreault, 1999, p. 34), il y a toujours «un point de référence à partir duquel ceux-ci seront hiérarchisés» (Verreault,

1999, p. 34). En ce sens, ce choix est systématiquement «motivé par des considérations d'ordre socioculturel puisqu'on reconnaît à certaines personnes ou à certains organismes le pouvoir - et dans certains cas le devoir - de se prononcer sur certaines, d'orienter l'usage pourrait-on dire» (Verreault, 1999, p. 35).

Bref, les locuteurs «exercent en permanence une évaluation, en portant des jugements sur la façon de parler des autres locuteurs (et à l'occasion sur la leur propre)» (Gadet, 2003, p. 103), selon ce qui dicte la norme, instance découlant de la forme de langue dont font usage les différentes élites. Cette norme représente une idéologie, un accès à l'ascension sociale, comme il en est le cas pour beaucoup d'autres objets de notre quotidien. Elle a toutefois le mérite de garantir «l'intercompréhension» puisqu'elle «constitue un facteur de stabilité» (2003, p. 108), du moins jusqu'à la prochaine «fluctuation de l'estime dont [...] jouissent» les variations présentement à la mode (Laforest, 2002, p. 85).

Usages caractéristiques du français québécois

Pour représenter le parler québécois, nous devons faire ressortir les éléments qui nous permettent de le définir, de le distinguer du français standard. D'abord, comme le précise le dictionnaire électronique *Usito*, présenté précédemment, dans sa section *Pourquoi Usito ?*, nous évoquons, par cette langue québécoise, le «français en usage au Québec» en tenant compte du «contexte nord-américain» (Les Éditions Delisme inc., site de *Usito*). Ensuite, par une approche descriptive, nous pouvons cibler les particularités caractéristiques de ce français d'ici quant à la grammaire, au vocabulaire et à la prononciation que nous jugeons essentielles pour cette recherche. C'est ainsi la méthode que privilégie Léard et qui «consiste à choisir les parties où le français et le québécois diffèrent[,] puis à les situer dans des ensembles plus vastes, dans lesquels on dégage conjointement particularités et ressemblances» (Léard, 1995, p. 10). Selon l'auteur, la démarche s'opère comme suit :

Sélection de quelques-uns des faits grammaticaux les plus caractéristiques du québécois (par exemple, le système de pronoms [...]); évaluation des différences à l'intérieur du système global, et donc élargissement du problème, pour tracer la limite exacte qui sépare le français québécois et le français standard [...]; essai d'explication pour bon nombre de règles qui régissent le québécois. En effet, en comparant attentivement ressemblances et différences entre français et québécois avec la même attention dans un ensemble élargi, on peut

trouver la source des différences et interpréter les tendances. (Léard, 1995, p. 10)

Bien qu'il ne soit pas question présentement d'interpréter les tendances, le constat des distinctions notoires entre ces variantes du français nous permettra de définir les emplois caractérisant hors de tout doute la langue québécoise et, de ce fait, de présenter une image suffisamment représentative du parler d'ici. Les éléments résultant de la réalisation de ces étapes peuvent conséquemment définir en partie le français québécois. Nous énumérons ci-dessous certains des usages les plus communs qui serviront de fondation au départ de notre recherche. Ils forment donc une base représentative et nous serviront de suggestions dans notre étude de cas. Ces quelques exemples pourront trouver résonance chez les enseignants interrogés, lesquels seront alors invités à en proposer d'autres pour avoir une vision d'ensemble du français d'ici et, ainsi, nous partager leurs perceptions et leurs jugements habituels dans l'acte d'évaluer.

Notons toutefois que la notion d'usage (termes, expressions pouvant être employés par des locuteurs d'une communauté linguistique) peut porter à confusion et engendrer un problème d'interprétation dans le contexte québécois:

Les tentatives plus récentes du *Dictionnaire du français plus* et du *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui* ont certes posé tout le problème de la légitimité des usages lexicaux du Québec qui avaient auparavant toujours été décrits en fonction des usages d'une autre variété nationale du français, mais elles ont également soulevé beaucoup d'insatisfaction et d'interrogations: un dictionnaire destiné avant tout au milieu de l'enseignement doit-il rendre compte de tous les usages, y compris ceux qui ne sont pas valorisés socialement? (Verreault, 1999, p. 35)

Dans le cadre de notre projet, nous puiserons autant dans les usages québécois pouvant paraître acceptés ou même valorisés par la société que parmi ceux se retrouvant régulièrement dépréciés. Nous jugeons qu'il est préférable ainsi, afin que les enseignants que nous interrogerons puissent se prononcer sur un éventail plus large d'emplois caractéristiques du français d'ici, et sans que leurs perceptions soient influencées par une présence trop prononcée d'usages associés à un meilleur statut social.

En conséquence, tel que nous l'avons mentionné ci-dessus, nous avons rassemblé des emplois représentatifs du français québécois auprès d'auteurs ayant répertorié divers usages, s'étant

questionnés sur leurs origines et ayant défini la façon dont ils se démarquent du français standard. En même temps, nous rappelons qu'il convient de demeurer vigilant face à la définition et aux délimitations du français québécois et du français normé, car comme c'est le cas pour toute langue ou variété de langue, le problème du manque d'uniformité s'impose:

Tout bien considéré, comment pourrait-on définir la variété québécoise autrement que comme l'ensemble de tout le français qui est en usage dans la communauté socioculturelle que constitue la société québécoise [...] ? Or, comme c'est aussi le cas dans n'importe quelle autre communauté de langue française, ce français est loin d'être uniforme, tout comme d'ailleurs la société qui s'exprime à travers lui, et il est à son tour soumis à divers autres types de variation, ce qui pose tout le problème de l'usage et de la norme. (Verreault, 1999, p. 28)

Nous présentons donc ces usages en les classant en trois catégories: grammaire, vocabulaire et prononciation.

Grammaire	Vocabulaire	Prononciation
<ul style="list-style-type: none"> - Le pronom «y» remplaçant les pronoms «lui» et «elle» («j'y parle», «j'y ai demandé») (Mougeon, 2008, p. 7), découlant en fait d'un procédé de contraction. - La locution «mais que ...» («mais que j'aurai fini de manger, nous partirons») (2008, p. 10), plutôt que «dès que». - La préposition «après» au sens de «en train» («il est après travailler à son projet») (Julie Auger, 2005, p. 10), qui est considérée comme agrammatical en français standard. - Le pronom inversé «-tu» («ils vont-tu venir nous voir ?») (Auger, 2005, p. 10), («ça marche-tu, cette affaire-là») (Auger, 2009, p. 17), dont Auger précise qu'il n'est utilisé qu'en l'absence d'autres marques interrogatives. - La position des pronoms dans les phrases impératives («donne-moi-le, parle-moi-z-en») (Auger, 2010, p. 28). 	<ul style="list-style-type: none"> - Québécoismes : «garocher, abrier, blonde (au sens d'amie de cœur), jaser, soulier, niaiser, dépanneur, covoiturage, téléjournal, poudrerie» (Cajolet-Laganière, 2008, p. 3), «prélart, pogner, amancher, blonde (au sens d'amie de cœur)» (Verreault, 1999, p. 28-31), «parlable» (Auger, 2009, p. 26). - Anglicismes : termes relatifs à la mécanique : «<i>clutch</i>, <i>steering</i>»; termes concernant l'informatique : «<i>drivers</i>, <i>software</i>» (Auger, 2005, p.11), «<i>chum</i>» (Verreault, 1999, p. 31). - Barbarismes : malformations ou mauvaises utilisations d'un mot : «champlure» (au lieu de chantepleure ou robinet), «j'haïs» (plutôt que «je hais»), «asteur», devenu un archaïsme (Auger, 2009, p. 29). 	<ul style="list-style-type: none"> - La transformation du «oi» en «oé» («toé, moé») (Léard, 1995, p. 189-190 et Auger, 2009, p. 17). - La diphtongaison du «a» (allongement de la voyelle – «ta-o-ard» pour «tard» (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 89). - L'effacement du «l» pour certains pronoms personnels («i mange», «i est allé ...») par contraction (1993, p. 78). - Le pronom personnel «elle» prononcé «a» («a pense qu'a peut réussir») (Mougeon, 2008, p. 9). - L'affrication des «t» et des «d» («tsu m'as dzis que ...») (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 125).

- La formulation «m'as» pour «je vais» (Mougeon, 2008, p. 7), découlant elle aussi d'une contraction.		
---	--	--

Les éléments de ces trois catégories ne tentent évidemment pas de constituer une liste exhaustive, mais plutôt de présenter des exemples représentatifs du français québécois quant à la grammaire, au vocabulaire (principalement en ce qui a trait aux québécismes, aux anglicismes et aux barbarismes) et à la prononciation, tout en pouvant faire écho à d'autres usages caractéristiques de cette variété de langue.

Enseignement et évaluation de l'oral

Comme dans tout volet d'une discipline, enseignement et évaluation font écho l'un à l'autre dans un cheminement spiralaire où une forme d'adéquation entre ces deux phases est nécessaire. En conséquence, nous ne pouvons nous préoccuper de la sanction des emplois propres au français québécois dans le cadre d'évaluation sans nous enquérir des propositions découlant des récentes recherches et des prescriptions du MELS.

Depuis une quinzaine d'années, la didactique de l'oral est en pleine ébullition et, si «les compétences langagières orales [ont] été le parent pauvre voire oublié [...] des programmes d'étude au Québec» (Lafontaine, 2006, p. 87), le *Programme de formation de l'école québécoise* actuel témoigne de ces récentes recherches dans ses prescriptions. En effet, non seulement l'oral est-il maintenant une compétence autonome dans le cours de français, mais il en devient également une d'ordre transversal, inhérente à toutes les disciplines. Ce nouveau statut est d'autant plus justifié que l'oral, en tant que «moyen de communication, [...] est le support de tous les échanges qui se déroulent dans la classe. En conséquence, les productions de discours ont à voir avec les apprentissages dans toutes les disciplines» (Lafontaine, 2004, p. 11). De plus, comme le stipule le MELS, la maîtrise de la langue est incontournable pour les enseignants, étant dorénavant l'une des douze compétences professionnelles que doivent développer les maîtres (*Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante*).

Toutefois, bien que le MELS considère maintenant «l'oral comme un objet d'enseignement à part entière» (Lafontaine, 2004, p. 11), les enseignants ressentent un réel

inconfort face à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral, «déplorant le manque de formation et l'absence de matériel» (Lafontaine, 2006, p. 88). En effet, plusieurs «ne se sentent pas qualifiés pour aider leurs élèves présentant des problèmes à l'oral» (Lafontaine, 2006, p. 88). Par ailleurs, bien que les maîtres soient «conscients de leur rôle en matière linguistique [...] et qu'ils savent qu'ils doivent fournir un modèle de ce qu'est le français soutenu à leurs élèves» (Baribeau et Lebrun, 2006, p. 47), «plusieurs d'entre eux ne maîtrisent que certains aspects de la langue soutenue» (Auger, 2009, p. 27). Cette situation ajoute au fait que, «malgré les différents programmes d'études et courants de recherche en didactique de l'oral au Québec, les enseignants québécois semblent encore osciller entre un réel enseignement de l'oral [...] et des pratiques de l'oral calquées sur l'écrit» (Lafontaine, 2007, p. 4).

Ce cadre insécurisant engendre de la «difficulté à [y] cerner l'objet d'enseignement» (Simard, 1997, p. 124) et soutient l'idée selon laquelle «l'oral [...] est] confiné à une situation d'évaluation» (Lafontaine, 2004, p. 12), les activités orales n'étant «pas enseignées malgré qu'elles soient régulièrement pratiquées en classe» (Lafontaine, 2004, p. 12). Or, et en partie en raison du flou caractérisant son enseignement, l'oral, même sous l'angle de l'évaluation, demeure difficile à définir, les manifestations découlant de ses activités se jugeant souvent avec peu d'aisance. Ainsi, «ce type d'évaluation [...] étant] plus affectif qu'à l'écrit» (Lafontaine, 2006, p. 89), bon nombre d'enseignants «se disent plus tolérants» (Lafontaine, 2006, p. 88) dans ce contexte. En outre, le manque d'outils en évaluation de l'oral rend l'évaluation «plus intuitive et moins définie» (Lafontaine, 2006, p. 89). En effet, «il faut convenir qu'un enseignant qui veut adopter une approche éclairée dans son évaluation du français de ses élèves est trop souvent laissé à lui-même (Auger, 2009, p. 29). Finalement, ces idées participent à la perception qu'ont les enseignants de l'oral, c'est-à-dire considérer cette compétence «comme un médium d'enseignement plutôt qu'un objet d'enseignement» (Lafontaine, 2006, p. 34).

Pourtant, dans son *Programme*, le MELS a davantage précisé ses attentes relatives à la didactique de l'oral concernant les variations linguistiques. En effet, l'enseignant doit amener l'élève à «se familiariser avec les variétés du français parlé au Québec» (MELS, 2004, p. 122) pour que celui-ci puisse déterminer «dans quelles situations la langue standard et la langue familière paraissent appropriées» (MELS, 2004, p. 120), l'objectif étant «de former des caméléons linguistiques, des locuteurs capables de passer d'un registre à l'autre avec compétence et naturel» (Corbeil, 1993, p. 28). En ce sens, il est préférable que la didactique

de l'oral soit «souple et ouverte face à tous les registres de langue afin d'échapper à la discrimination sur le langage» (Lafontaine, 2004, p. 10).

De son côté, Claude Verreault est autrement convaincu de la nécessité d'enseigner ces notions:

Plutôt que de se cantonner dans des dites... ne dites pas... pourquoi les maîtres ne profiteraient-ils pas de ce que leurs élèves ou étudiants connaissent déjà pour les amener à une maîtrise éclairée de la variation linguistique et pour leur faire réaliser toute la force de ce formidable instrument qu'est la langue? (Verreault, 1999, p. 36)

Par ailleurs, poursuivant ce qui a été énoncé dans la problématique, l'enseignement de l'oral et celui de l'écrit diffèrent par rapport à bien d'autres points: «La didactique de l'oral est différente de la didactique de l'écrit, de la grammaire ou de la lecture, car elle s'intéresse à la fois au langage spontané de l'élève et au langage soutenu de celui-ci» (Lafontaine, 2004, p. 9). En fait, toujours selon Lizanne Lafontaine, ce «langage spontané» se définit entre autres par l'usage du registre de langue familier, ce qui est, dans ce contexte, «toléré en classe au Québec» (Lafontaine, 2004, p. 9). Or, quand même bien nous voudrions «guider les enseignants sur le plan du vocabulaire, il faut déplorer l'absence d'un dictionnaire complet qui comporte des marques claires sur le registre des mots québécois» (Auger, 2009, p. 29).

Somme toute, il importe que les jeunes soient «attentif[s] aux variétés de langue et aux différents usages» (MELS, 2004, p. 126), le MELS prescrivant l'enseignement des caractéristiques et des écarts à reconnaître entre «la langue standard (soignée) et [...] la langue familière» (MELS, 2004, p. 143). Effectivement, «les élèves doivent sentir la pertinence du sens et des avantages des différents registres de langue» (Lafontaine, 2005, p. 10). Ainsi, «une meilleure conscience de ce qu'est le français québécois et des registres de langue ne peut qu'aider [...] les enseignants et leurs élèves» (Auger, 2009, p. 16). Cependant, comme l'ajoute le MELS, ils doivent également «recourir consciemment aux marques du français standard» (MELS, 2004, p. 127). Pour ce faire, c'est aux enseignants que revient la responsabilité d'effectuer «un travail ciblé et suivi au regard de la langue orale» (MELS, 2004, p. 143).

Finalement, puisque, contrairement à l'écriture, «la didactique de l'oral est un domaine d'études encore peu exploré» (Lafontaine, 2007, p. 13), nous croyons que notre projet peut

participer aux recherches visant à fournir «des outils précieux aux enseignants qui doivent décider quelles formes sont acceptables et lesquelles nécessitent une intervention plus musclée» (Auger, 2009, p. 30). En effet, si, à la suite de notre étude de cas, nous concevions «des outils d'évaluation qui puissent rendre compte, le plus fidèlement possible, de la progression des compétences orales des élèves» (Lafontaine, 2007, p. 33), nous pourrions aider les maîtres à «aller au-delà des intuitions et [...] à établir une hiérarchie de ce qui pose le plus problème, [...] et qui doit faire l'objet des efforts de correction les plus soutenus dans l'enseignement» (Auger, 2009, p. 30). Il pourrait s'agir d'une éventuelle avenue sur laquelle déboucherait notre projet en cours, l'étude de cas d'enseignants de français.

Question spécifique de recherche

Pour ce projet en cours, l'objectif n'est pas la conception d'ouvrages s'adressant aux enseignants et visant à les éclairer dans leur enseignement et leur évaluation de l'oral, mais plutôt, présentement, de connaître leurs perceptions du français québécois, la façon dont ils jugent les usages caractéristiques du français d'ici et leurs interventions auprès de leurs élèves. Conséquemment, nous désirons savoir comment sont enseignés (s'ils sont réellement enseignés) et évalués les emplois caractéristiques du français québécois dans le cours de français, langue d'enseignement au secondaire.

Chapitre 3 : Méthodologie

Dans cette section, nous verrons la typologie employée, les modalités selon lesquelles nous sélectionnerons les cas d'enseignants que nous étudierons, la façon dont nous collecterons les données, les considérations éthiques et les limites de notre projet.

Choix et justification de la typologie

Ce projet est entrepris sous la forme d'une étude de cas puisqu'il s'agit en quelque sorte d'une «enquête (socio-pédagogique) ou investigation (psycho-pédagogique) portant sur un petit nombre de cas» (Paillé, 2007, p. 146). Chacun des cas est un enseignant de français, langue d'enseignement au secondaire.

Le choix de cette typologie repose sur la volonté «d'étudier [...] plus en profondeur» (Paillé, 2007, p. 146) la manière dont ces enseignants traitent en classe les usages caractéristiques du français québécois, la façon dont ils les enseignent et les évaluent. À la suite à ces entrevues, nous ferons ressortir les «aspects les plus distinctifs et/ou les plus instructifs du cas» (Paillé, 2007, p. 146). Cet élément est particulièrement crucial puisque, toujours selon l'auteur, «le souci de généralisation est toujours présent chez le lecteur d'une telle étude, et cette mise en évidence sera pour lui d'un grand intérêt» (Paillé, 2007, p. 146). Par ailleurs, cette mise en relief le sera d'autant plus pour nous, surtout si nous souhaitons, au terme de ce projet, poursuivre nos recherches dans la même lignée.

Échantillon de l'étude

Huit enseignants de français, langue d'enseignement du secondaire ont été choisis. Il s'agit d'un échantillon de convenance, composé d'individus travaillant dans certaines écoles de la Commission scolaire des Patriotes, en Montérégie. Nous avons sélectionné trois enseignants du premier cycle du secondaire (deux premières années) et cinq du deuxième cycle (trois derniers niveaux), étant conscient que les perspectives peuvent différer selon les critères et les objectifs des divers niveaux. Nous ne jugions pas pertinent de respecter la proportion hommes/femmes, quoique, dans les faits et par la force des choses, nous nous sommes trouvé à interroger deux hommes et six femmes, ce qui correspondait à nos attentes.

Nature et source de données

Lorsqu'il recevait son questionnaire, chaque enseignant devait répondre à des questions relatives 1) à sa manière d'enseigner les usages propres au français québécois (s'il les enseigne, sans quoi il expliquait les raisons pour lesquelles il choisit de ne pas les enseigner), 2) à la façon dont il les sanctionne dans le cadre d'évaluation d'activités orales et 3) aux raisons en lien à leur acceptabilité ou à leur pénalisation. Il nous fournissait également des exemples d'emplois caractéristiques du français québécois qu'il proscrit lors de présentations orales évaluées. Ainsi, chacun des questionnaires correspondait à un cas à analyser dans notre recherche.

Méthodes de collectes des données

Aux premières pages du questionnaire, nous rappelions aux enseignants les grandes lignes de notre projet de recherche et nos intentions, après quoi nous les exposions aux exemples d'emplois propres au français d'ici quant à la grammaire, au vocabulaire et à la prononciation. L'objectif de cette présentation était que ces éléments fissent surgir en eux d'autres exemples apparentés qui leur permettent d'avoir une vue d'ensemble suffisamment représentative du contexte de notre étude.

Par la suite, les questions posées aux enseignants étaient les suivantes :

- À la suite des présentations des exemples d'usages caractéristiques du français québécois, y en a-t-il d'autres que vous aimeriez proposer et qui sont représentatifs de la réalité de votre classe?

- En définissant la variation linguistique comme un ensemble d'usages «que l'on peut observer à l'intérieur de chacune des diverses variétés d'une langue» (Verreault, 1999, p. 29), expliquez-vous cette notion à vos élèves et leur enseignez-vous les caractéristiques propres aux différents registres de langue? Si oui, comment?

- Croyez-vous vos élèves capables de cibler les marques d'écart entre les variétés de langue?

- Lorsque vous évaluez vos élèves dans le cadre de communications orales formelles, comment sanctionnez-vous les usages caractéristiques du français québécois (au besoin, vous pouvez nuancer vos jugements en faisant allusion aux exemples qui vous ont été présentés ou à ceux que vous avez suggérés, dans l'éventualité où vous acceptiez certains d'entre eux et en pénalisiez d'autres)?

- Pour quelles raisons les jugez-vous ainsi (donnez une raison pour quelques-uns d'entre eux)?

- Selon vous, vos jugements correspondent-ils aux prescriptions du MELS? Pourquoi?

Voici les principales caractéristiques de nos répondants :

Répondants	Groupe d'âges	Sexe	Langue maternelle	Niveau d'enseignement	Année d'expérience en enseignement
Répondant 1	25 à 30 ans	Féminin	Français québécois	Secondaire 4	1 à 5 ans
Répondant 2	45 à 50 ans	Féminin	Français québécois	Secondaire 5	20 à 25 ans
Répondant 3	40 à 45 ans	Féminin	Français québécois	Secondaire 4	10 à 15 ans
Répondant 4	45 à 50 ans	Féminin	Français québécois	Secondaire 5	20 à 25 ans
Répondant 5	35 à 40 ans	Masculin	Français québécois	Secondaire 3	10 à 15 ans
Répondant 6	30 à 35 ans	Féminin	Français québécois	Secondaire 2	5 à 10 ans
Répondant 7	50 à 55 ans	Féminin	Français québécois	Secondaire 1	25 à 30 ans
Répondant 8	30 à 35 ans	Masculin	Français québécois	Secondaire 2	5 à 10 ans

Les réponses recueillies pour ces questions devenaient alors les données à partir desquelles nous avons développé nos résultats.

Déroulement de la collecte des données

Nous avons, par courriel ou de vive voix, communiqué aux huit enseignants évoqués précédemment les grandes lignes de notre projet et notre désir de les interroger à ce sujet. Il s'agit de personnes avec qui nous avons des relations de travail satisfaisantes et, comme nous nous en attendions, elles ont accepté de participer à notre étude de cas, ce qui nous convenait en tous points car nous respectons ainsi la représentativité des niveaux du secondaire que nous souhaitions intégrer dans notre recherche. Le 31 mars 2014, nous envoyions notre questionnaire aux répondants par courriel. Ces huit enseignants travaillent dans deux écoles secondaires différentes de la Commission scolaire des Patriotes, en Montérégie, mais ils avaient la possibilité de répondre au questionnaire, directement à l'ordinateur, aux temps et lieux qui leur convenaient le mieux. Nous leur avons demandé de prévoir une trentaine de minutes pour la réalisation de cette tâche. Nous les avons également mis au courant de la confidentialité de la démarche et aucun d'eux ne s'est inquiété de cet aspect.

Le 8 avril 2014, nous recevions, par courriel (comme tous les autres), le dernier questionnaire rempli. Les répondants étaient ensuite identifiés par des numéros de 1 à 8, selon l'ordre dans lequel nous recevions leurs réponses. Nous avons ensuite sauvegardé les questionnaires, tels que nous les avons reçus, séparément dans un répertoire numérique, et avons également créé un fichier pour chacune des questions présentant les huit réponses s'y rattachant. Cette manière de procéder nous a permis de comparer rapidement les réponses à chacune des questions sans passer constamment d'un questionnaire à l'autre. Nous étions donc prêt à analyser les résultats.

Méthodes d'analyse des données

À cette étape, nous prenions connaissance des réponses des enseignants. Ainsi, nous essayions de mieux connaître la manière dont ces enseignants sanctionnent les emplois propres au français québécois dans le cadre d'évaluation de communications orales et les raisons expliquant leurs jugements. Nous regroupions alors les éléments communs aux différentes

réponses et faisons ressortir ceux qui étaient particulièrement divergents afin de les présenter et de les interpréter dans le chapitre suivant.

D'ailleurs, cette étude de cas nous a permis d'établir une base de faits à partir de laquelle il nous sera peut-être possible, dans le cadre d'éventuels projets, d'uniformiser davantage les balises relatives à l'évaluation de l'oral dans le cours de français au secondaire.

Considérations éthiques

Les enseignants qui recevaient notre questionnaire étaient approchés quelques semaines à l'avance et, évidemment, ont accepté sur une base volontaire. Nous leur expliquions nos intentions, la démarche de notre projet et le déroulement global de notre recherche. Leur identité n'a été en aucun cas divulguée et les réponses données n'ont été utilisées et reproduites que dans le cadre du présent projet. Si, comme nous le souhaitons, nous décidons éventuellement de poursuivre nos recherches et désirons utiliser les données recueillies dans les questionnaires, ils en seront informés et leur consentement sera requis.

Limites du projet

S'agissant d'une étude de cas de huit enseignants, nous sommes conscient que notre projet ne nous a pas permis de tirer des généralisations quant à l'enseignement, à l'évaluation et aux interventions en lien aux usages caractéristiques du français québécois dans les activités pratiquées à l'oral.

Chapitre 4 : Résultats et interprétation

Dans ce chapitre, nous dévoilerons l'ensemble des réponses obtenues dans le cadre de notre étude de cas par l'entremise du questionnaire soumis aux personnes choisies. Pour chacune des six questions seront présentées les perceptions des huit enseignants sélectionnés en rapprochant les similitudes et en dégagant les différences de celles-ci. Nous interpréterons ensuite les résultats à la lumière de nos précédentes recherches et en nous orientant selon les balises de l'objectif que nous nous sommes fixé pour le projet en cours.

Question no 1 : À la suite des présentations des exemples d'usages caractéristiques du français québécois, y en a-t-il d'autres que vous aimeriez proposer et qui sont représentatifs de la réalité de votre classe ?

Les exemples suggérés en guise de réponse à cette question sont nombreux, mais peuvent, selon nous, être associés à quatre catégories différentes : les jurons de nature ecclésiastique, les expressions empruntées à l'anglais, les formulations caractéristiques (du moins, selon nos répondants) du langage adolescent et les usages typiquement québécois. Ainsi, en inventoriant les données recueillies, les réponses obtenues à cette question peuvent être classées comme suit :

	Jurons de nature ecclésiastique	Anglicismes	Usages propres aux adolescents	Québécoismes
Répondant no 1	Les sacres		Les mots d'adolescents (« yolo », etc.)	
Répondant no 2				Les formulations typiquement québécoises (« tsé », « faque »)
Répondant no 3	Les sacres religieux			
Répondant no 4		Les anglicismes utilisés régulièrement par les adolescents (« fuck », « cool »)	Les anglicismes utilisés régulièrement par les adolescents (« fuck », « cool »)	
Répondant no 5	Les jurons d'ordre ecclésiastique			

Répondant no 6		Les termes anglais typiquement adolescents («swag», «fail»)	Les termes anglais typiquement adolescents («swag», «fail»)	
Répondant no 7			Les mots appartenant au langage des adolescents	
Répondant no 8				Les expressions vagues et trop génériques («genre» «la patente» ,«tsé»)

Question no 2 : En définissant la variation linguistique comme un ensemble d'usages «que l'on peut observer à l'intérieur de chacune des diverses variétés d'une langue» (Verreault, 1999, p. 29), expliquez-vous cette notion à vos élèves et leur enseignez-vous les caractéristiques propres aux différents registres de langue ? Si oui, comment ?

Les enseignants interrogés abordent la variation linguistique en classe, mais ne l'expliquent pas en tant que concept et la définition de Claude Verreault insérée partiellement dans la question ne trouve pas de résonance dans leurs réponses. En fait, nous constatons que c'est essentiellement par une approche comparative qu'ils exposent leurs élèves au phénomène de variation linguistique et que le contenu disciplinaire visé par cet enseignement est la notion des registres de langue.

Ainsi, tous les répondants comparent avec leurs élèves des exemples provenant des différents registres. Il s'agit toujours d'usages caractéristiques représentatifs d'un parler particulier que la classe doit associer à un répertoire précis. Deux enseignants mentionnent à cet effet que le but de cet exercice est d'«identifier les différences marquantes» (répondant no 8) et de constater «l'écart entre les registres de langues» (répondant no 6). D'ailleurs, pour y parvenir, l'un deux encourage ses élèves à remplacer un exemple singulier par d'autres issus de divers registres.

Par ailleurs, cinq répondants enseignent cette notion en tant que contenu autonome et lui consacrent un volet, alors que trois autres abordent cet élément sous la forme d'une

parenthèse qu'ils ouvrent lorsqu'un exemple saillant d'usage caractéristique d'un registre bien défini se présente à eux. Un enseignant affirme en outre que ce type d'occasions survient «surtout lors des activités en lien au théâtre» (répondant no 3). Naturellement, nous observons qu'il s'agit de connaissances souvent liées au français parlé et transmises dans un contexte d'oralité, bien que certaines réponses («lorsque je tombe sur un mot typiquement familier ou recherché» (répondant no 6)) ne ferment pas la porte aux exercices de lecture ou d'écriture.

En ce qui a trait aux explications et aux descriptions des niveaux de langue, deux répondants ciblent des variétés géographiques et culturelles pour enrichir leur enseignement des variations linguistiques. L'un d'eux intègre également le concept de régionalisme et enseigne «l'alphabet phonétique pour la prononciation des mots» (répondant no 1). Dans tous les cas, les enseignants décrivent les registres de langue, mais n'expliquent pas les causes des variations linguistiques.

Question no 3 : Croyez-vous vos élèves capables de cibler les marques d'écart entre les variétés de langue ?

Tous les répondants considèrent que leurs élèves peuvent identifier les différences entre diverses variétés de langue lors de l'étude d'un contexte particulier («Ils le font assez bien pour les exemples que nous voyons en classe. En fait, ils se trompent rarement» (répondant no 8)). Deux d'entre eux précisent que cette habileté chez leurs élèves est d'autant plus efficace «lorsqu'ils s'agit d'éléments caricaturaux», «pour les écarts les plus évidents» (répondant no 5).

Un enseignant nuance quelque peu en fonction des sources de référence : «Oui [ils en sont capables], du moins selon leur impression linguistique québécoise puisque certains mots qui nous paraissent soutenus ne le sont pas dans les dictionnaires, car les variétés de langue exprimées dans ceux-ci sont celles du français de France» (répondant no 1). Finalement, un répondant fait ressortir un élément affectif relié à cet enseignement, celui concernant les préférences de la majorité des élèves : «lorsqu'ils lisent un roman plus ardu, ils se plaignent eux-mêmes du niveau de langue affiché, alors qu'ils applaudissent l'arrivée d'un roman écrit dans une langue plus familière, plus proche de la leur» (répondant no 6).

Question no 4 : Lorsque vous évaluez vos élèves dans le cadre de communications orales formelles, comment sanctionnez-vous les usages caractéristiques du français québécois (au besoin, vous pouvez nuancer vos jugements en faisant allusion aux exemples qui vous ont été présentés ou à ceux que vous avez suggérés, dans l'éventualité où vous acceptiez certains d'entre eux et en pénalisiez d'autres) ?

À cette question, les enseignants choisis révèlent les usages qu'ils considèrent comme inacceptables lors d'une situation d'évaluation à l'oral, mais également, dans plusieurs cas, les paramètres modalisant le cadre de leur jugement. En combinant ces éléments, nous pouvons également constater les intentions sur lesquelles reposent leurs critères d'évaluation. Nous analyserons d'ailleurs ces motivations dans les interprétations qui suivront le dévoilement de nos résultats.

D'abord, nous remarquons que les emplois propres au français québécois que les enseignants choisis pénalisent ou autorisent appartiennent à au moins une des quatre catégories suivantes : prononciation, grammaire, québécismes et anglicismes. Voici la façon dont nous les répertorions :

	Prononciation	Grammaire	Québécismes	Anglicismes
Répondant no 1	L'affrication est acceptée		Les québécismes sont acceptés	
Répondant no 2	L'affrication est acceptée	Le pronom «a» remplaçant le «elle» est accepté Les usages tels que «tsé», «faque», «pis toute» sont pénalisés	Les québécismes sont acceptés	
Répondant no 3			Les termes québécois vulgaires sont pénalisés	
Répondant no 4		Les tournures régionales sont acceptées dépendamment du contexte	Les tournures régionales sont acceptées dépendamment du contexte	Les anglicismes sont acceptés dépendamment du contexte

Répondant no 5	La diphtongaison est pénalisée	L'emploi de la particule interrogative «tu» est pénalisée	Les usages qui se démarquent trop du français international	Les usages qui se démarquent trop du français international
Répondant no 6	Les marques caractéristiques de prononciation québécoise sont acceptées	Les contractions et les erreurs grammaticales sont pénalisées		Les anglicismes sont pénalisés
Répondant no 7	Tout ce qui sort du français standard est pénalisé	Tout ce qui sort du français standard est pénalisé	Tout ce qui sort du français standard est pénalisé	Tout ce qui sort du français standard est pénalisé
Répondant no 8	Tout ce qui sort d'un français formel et compréhensible est pénalisé	Tout ce qui sort d'un français formel et compréhensible est pénalisé	Tout ce qui sort d'un français formel et compréhensible est pénalisé	Tout ce qui sort d'un français formel et compréhensible est pénalisé

En ce qui a trait aux précisions apportées par six des huit enseignants interrogés sur les modalités régissant leur jugement, deux d'entre eux mentionnent qu'ils se fient au contexte avant de sanctionner systématiquement les usages québécois. Un répondant précise davantage en mentionnant la possibilité que ces usages soient employés pour «créer du style ou jouer un personnage» (répondant no 4). Cet enseignant va également plus loin en affirmant que, s'il juge que ses élèves reconnaissent et savent utiliser différents registres de langue, il accepte plus de largesse et se montre plus souple dans son évaluation, comme s'il sanctionnait davantage les compétences acquises que les performances (prestations) en lien à celles-ci. Cette approche sera d'ailleurs étudiée plus loin.

Un autre paramètre balisant le jugement est la compréhensibilité de la communication orale. En effet, trois répondants désirent clairement que les propos de leurs élèves puissent être compris par l'ensemble de la francophonie, un enseignant indiquant qu'il se place lui-même dans la peau d'un locuteur francophone étranger lorsqu'il évalue l'oral.

Finalement, deux répondants souhaitent que la communication orale formelle en classe soit l'occasion pour leurs élèves de soigner leur français, «de s'élever d'un cran par rapport à leur langage quotidien» (répondant no 8). C'est ainsi qu'ils désirent, comme ce qui a été vu précédemment, l'usage d'«un français formel et compréhensible» (répondant no 8).

Question no 5 : Pour quelles raisons les jugez-vous ainsi (donnez une raison pour quelques-uns d'entre eux) ?

Les réponses obtenues à cette question varient grandement d'un enseignant à l'autre, si bien qu'il est difficile de les catégoriser. Deux répondants abondent toutefois dans le même sens en exigeant «un minimum d'efforts et de rigueur» (répondant no 6) dans des situations de communication orale formelles. Un autre enseignant mentionne que les éléments se distançant «trop du français standard [...] sont trop marginaux pour appartenir à un niveau de langue correct» (répondant no 7), évoquant ainsi un niveau de langue plus élevé à privilégier à l'oral. À l'encontre, en partie, de cette perception, un enseignant souligne que «les affrications, les québécismes, le pronom [personnel] «a» sont généralement admis dans les communications standard» (répondant no 2), faisant ainsi ressortir, comme nous l'observerons, la confusion qui peut entourer la définition de la langue standard. Ce même répondant pénalise toutefois «les «tsé» et compagnie» puisqu'ils «relèvent de la paresse et d'un discours mal articulé» (répondant no 2).

Par ailleurs, un enseignant suggère que les québécismes sont acceptables car ils «reflètent des réalités d'ici qui ne sont pas toujours bien représentées par les mots provenant du français de France» (répondant no 1). Cependant, «les autres particularités [...] [étant] des erreurs de syntaxe [,] [...] [ça devient] plus dérangeant, car [...] [ça ne relève] ni de la prononciation, ni des particularités générales» (répondant no 1). Tant qu'aux jurons à connotation religieuse, ces usages typiquement québécois doivent, selon un autre répondant, être proscrits puisqu'ils «sont employés dans un contexte qui ne concerne plus la religion, [...] [devenant ainsi] inappropriés» (répondant no 3).

Tel que nous l'avons souligné précédemment, un enseignant interrogé montre un peu plus de souplesse en accordant davantage de valeur à la maîtrise de la langue qu'il sait présente chez certains de ses élèves, plutôt qu'à leurs performances lors d'une communication orale : «si je connais l'intention de ces usages [linguistiques], je sais que ce n'est pas en fait en raison d'un manque de connaissances» (répondant no 4). Finalement, un dernier répondant justifie son jugement par une motivation générale souvent évoquée par d'autres enseignants dans les réponses précédentes, mais exprimée formellement par seulement un autre enseignant à cette question précise : la volonté d'«encourager la clarté et la compréhension» (répondant no 8).

Question no 6 : Selon vous, vos jugements correspondent-ils aux prescriptions du MELS ? Pourquoi ?

À cet égard, six des huit répondants croient que oui. Nous constatons toutefois le manque de certitude dans les réponses, puisqu'un seul répondant affirme par la positive sans précisément utiliser les verbes «croire» ou «espérer». Nous verrons nécessairement plus loin la perception de flou qu'ont développée les enseignants envers les critères du MELS concernant l'évaluation de la langue à l'oral.

Les répondants font donc usage de leur jugement pour être en conformité à leurs perceptions des prescriptions ministérielles. «Le MELS ne recense pas tous les usages caractéristiques du français québécois, mais en me servant de mon jugement, je crois me situer à l'intérieur des balises qu'il évoque» (répondant no 2), explique un enseignant. Son de cloche similaire provenant d'un autre répondant : «le MELS me semble plutôt vague par rapport à ses prescriptions concernant l'oral, mais je crois que ma manière d'évaluer respecte assez bien l'«esprit» du programme» (répondant no 7). Afin d'évaluer «correctement», un autre «n'accepte pas des écarts trop prononcés concernant l'usage du français québécois» (répondant no 5).

Par ailleurs, un enseignant précise davantage sa pensée en mentionnant qu'il souhaite que ses jugements correspondent aux prescriptions du MELS, «car il [...] semble qu'on ne devrait pas pénaliser un élève pour son accent ni pour les mots qui font partie de son environnement social». (répondant no 1) Ainsi, «la plupart des québécoismes sont acceptés par les Québécois» (répondant no 1) et présents dans les médias, souligne-t-il. En somme, «même les politiciens les utilisent et la population trouve qu'ils s'expriment bien» (répondant no 1).

Finalement, deux répondants n'ont pas l'impression de respecter pleinement les prescriptions ministérielles à cet égard. Le premier, qui pénalise les jurons de type religieux, perçoit les choses de la façon suivante : «je crois être moins sévère dans l'ensemble pour les usages typiquement québécois, à l'exception de ce que je juge vulgaire» (répondant no 3). Le second, qui évalue davantage les connaissances que les élèves ont des niveaux de langue que leurs prestations à l'oral en leur permettant de passer d'un registre à l'autre, est certain de ne pas suivre les exigences du MELS. «En fait, [explique-t-il,] j'évalue [d'abord] la pertinence d'employer des termes qui ne sont pas toujours permis» (répondant no 4).

Interprétations des résultats – Question no 1

D'emblée, les réponses obtenues à la première question font écho à certains éléments saillants ressortis lors de la recension de nos lectures. En effet, lorsque nous avons demandé aux enseignants d'enrichir, selon le contexte de leur classe, la liste d'usages caractéristiques du français québécois que nous leur avons soumise, la moitié d'entre eux ont soulevé des formulations qu'ils considèrent eux-mêmes comme appartenant au langage des adolescents, démontrant ainsi la possibilité d'observer plus d'une variété de langue dans une même communauté linguistique. C'est d'ailleurs dans ce sens, comme nous l'avons vu précédemment, qu'abondent Ostiguy et Tousignant lorsqu'ils soutiennent qu'«il existe des normes différentes suivant que l'on est jeune ou âgé : par exemple, la langue des adolescents présente des différences par rapport à celle des adultes» (Ostiguy et Tousignant, 1999, p. 21-22). Il est donc normal de constater que les élèves du secondaire préconisent des normes linguistiques différentes de celles dont les intervenants de l'établissement scolaire font la promotion dans le cadre de leur travail d'éducateurs.

Par ailleurs, l'exposition à ces emplois du français québécois, associés davantage aux habitudes linguistiques des jeunes et la réflexion suscitée, par exemple, par des questions relatives à la norme valorisée chez les élèves (comme celles que nous avons posées aux répondants) favorisent le déploiement d'«un cadre d'observation de la langue parlée par les jeunes, [... mais aussi] un cadre d'intervention quand vient le temps de développer les connaissances linguistiques des élèves et leur maîtrise de ce que les concepteurs de programmes d'étude québécois ont convenu d'appeler le français correct d'ici» (Verreault, 1999, p. 14). En présentant dans notre questionnaire des exemples qui sont, selon nous, représentatifs du français québécois, nous avons donc fait surgir chez ces enseignants des éléments analogues correspondant encore mieux à la réalité de leur environnement et de celui des élèves, ce qui nous permet d'étoffer davantage nos connaissances sur ces paramètres incontournables de la notion de norme linguistique que sont les variétés auxquelles s'identifient les adolescents.

À cet égard, un répondant accompagne sa réponse d'un jugement révélateur en précisant qu'il s'agit de «mots appartenant aux adolescents (et qui, bizarrement, changent d'année en année)» (répondant no 7). Cette remarque est singulièrement éclairante puisqu'elle évoque la notion de chronolectes vue précédemment chez Verreault, «c'est-à-dire diverses façons de parler propres [...] à une période donnée» (Verreault, 1999, p. 29). Il faut toutefois noter que malgré le caractère éphémère de ces usages, la norme à laquelle ceux-ci sont rattachés a tout

de même le mérite de garantir «l’intercompréhension» puisqu’elle «constitue un facteur de stabilité» (Gadet, 2003, p. 108), permettant ainsi aux différentes cohortes d’élèves de se comprendre entre elles. Naturellement, tout ceci a cours tant que ne survienne pas la nouvelle «fluctuation de l’estime dont [...] jouissent» (Laforest, 2002, p. 85) les variations à la mode chez les adolescents. Dès lors, il s’agit, si nous souhaitons étudier davantage les normes en vigueur chez les élèves, de «trouver la source des différences et [d’]interpréter les tendances» (Léard, 1995, p. 10).

Outre ces formulations propres à la langue des jeunes, les enseignants interrogés ont bonifié notre liste d’usages caractéristiques du français d’ici par des anglicismes qui sont, parfois, liés encore une fois aux habitudes adolescentes («yolo», «swag», «fail») et, d’autres fois, en vigueur au Québec depuis quelques décennies («cool», «fuck»). Nous observons également, chose sur laquelle nous n’avions pas encore insisté, la présence de jurons, de sacres religieux qui sont inscrits dans le paysage linguistique québécois depuis plusieurs générations. Bien que ces derniers ajouts ne soient pas, dans le cadre de notre recherche, aussi enrichissants et féconds que les variétés de langue plus représentatives des jeunes (parce qu’ils ne sont pas, pour la plupart, le lot exclusif des élèves au niveau secondaire actuellement), ils ont tout de même une importance indéniable puisque des usages habituellement en cours depuis bon nombre d’années peuvent ne pas être socialement perçus avec autant de régularité et, selon les interprétations dont ils sont l’objet, être sanctionnés, lors d’activités scolaires, selon l’air du temps.

Interprétations des résultats – Question no 2

Comme nous l’avons relevé lors du dévoilement des résultats, les enseignants interrogés exposent leurs élèves à diverses variétés de langue et les amènent à établir des comparaisons entre celles-ci, mais aucun de ces répondants n’explique la variation linguistique en tant que concept. Ils présentent diverses descriptions des registres de langue, mais ne fournissent pas d’explication quant à la façon dont ces variations sont engendrées. Toutefois, cinq d’entre eux abordent cette notion en tant que contenu à part entière, plutôt que sous la forme d’une capsule ouverte sporadiquement au gré d’enseignements pouvant être perçus plus sérieusement et en marge desquels les registres de langue passeraient pour des connaissances de second ordre.

Cette importance que ces enseignants accordent aux variations linguistiques représente pourtant un seuil minimal à atteindre, le MELS définissant désormais «l’oral comme un objet d’enseignement à part entière» (Lafontaine, 2004, p. 11) dans la déconstruction duquel on doit amener l’élève à être «attentif aux variétés de langue et aux différents usages» (MELS, 2004, p. 126). Ainsi, tous les répondants, que ce soit en rassemblant les registres de langue sous un thème d’apprentissage autonome ou, de manière indirecte, en «tomb[ant] sur un mot typiquement familier ou recherché» (répondant no 6), invitent leur classe à constater les différences entre diverses variétés linguistiques.

Ces enseignants ont donc conscience de la nécessité de développer chez les jeunes la capacité de reconnaître des usages appartenant à différents registres. Et, le plus souvent, c’est en établissant des comparaisons entre ceux-ci que se renforcent chez l’élève les contours de chacun d’eux : «Nous voyons effectivement les différents registres de langue et comparons entre eux des éléments [...] propres à chacun» (répondant no 2) . Cette approche fait d’ailleurs écho à ce que nous avons vu chez Léard, qui suggère de «choisir [par exemple,] les parties où le français et le québécois diffèrent[,] puis à les situer dans des ensembles plus vastes, dans lesquels on dégage conjointement particularités et ressemblances» (Léard, 1995, p. 10).

S’il est nécessaire d’apprendre à reconnaître les écarts entre «la langue standard (soignée) et [...] la langue familière» (MELS, 2004, p. 143), notamment, comme le soutient un répondant, en remplaçant un «exemple issu d’un registre de langue bien défini [...] par des termes provenant d’autres registres pour que nous puissions identifier les différences marquantes» (répondant no 8), l’objectif de cet enseignement va tout de même au delà de la simple distinction entre diverses variétés de langue puisque, dans la classe, il incombe aux enseignants «de former des caméléons linguistiques, des locuteurs capables de passer d’un registre à l’autre avec compétence et naturel» (Corbeil, 1993, p. 28).

En effet, même si les enseignants sont «conscients de leur rôle en matière linguistique [...] et qu’ils savent qu’ils doivent fournir un modèle de ce qu’est le français soutenu à leurs élèves» (Baribeau et Lebrun, 2006, p. 47), la description des registres de langue perçus comme étant plus «relâchés» ne doit pas être négligée pour autant car les jeunes doivent être aptes à déterminer «dans quelles situations la langue standard et la langue familière paraissent appropriées» (MELS, 2004, p. 120). Un répondant partage d’ailleurs cette perception : «Nous observons les principales caractéristiques des registres de langue et les associons aux contextes appropriés. Nous sélectionnons ensuite les circonstances propices au choix de tel ou

de tel autre registre à employer» (répondant no 5). Conséquemment, les variétés linguistiques étant toutes fonctionnelles, possédant des affinités et formant une adéquation avec des contextes particuliers, «les élèves doivent sentir la pertinence du sens et des avantages des différents registres de langue» (Lafontaine, 2005, p. 10).

Par ailleurs, puisque, dans l'étendue des variations linguistiques, nous nous intéressons singulièrement à celles constituant le français québécois, nous nous sommes naturellement penché sur les réponses évoquant les particularités du français d'ici. À cet effet, nous constatons que seulement deux enseignants affirment intégrer dans leur enseignement les variétés d'ordre géographique, alors que les autres répondants, ne précisant pas les natures de variation auxquelles ils exposent leurs élèves, incluent forcément les variétés du français québécois dans l'ensemble des différents registres abordés, même s'ils ne les catégorisent pas systématiquement.

Or, à la lumière des réponses de ces enseignants, selon lesquelles la description du français d'ici ne semble pas occuper l'avant-scène des variations linguistiques, nous sommes porté à croire que les variétés québécoises ne sont pas régulièrement enseignées, bien qu'il soit «essentiel que l'école favorise une prise de conscience, de la part des élèves, de ce qui est particulier au français québécois» (Auger, 2009, p. 15). Cela suggère également un manque de connaissance des prescriptions ministérielles, car l'enseignant doit amener l'élève à «se familiariser avec les variétés du français parlé au Québec» (MELS, 2004, p. 122). Six des huit répondants auraient ainsi avantage à enseigner les paramètres géographiques de la variation linguistique, notamment ceux étant propres au Québec : «une meilleure conscience de ce qu'est le français québécois et des registres de langue ne peut qu'aider [...] les enseignants et leurs élèves» (Auger, 2009, p. 16).

Interprétations des résultats – Question no 3

Les huit enseignants interrogés reconnaissent la capacité de leurs élèves de cibler les marques d'écart entre les variétés de langue. C'est donc dire que la notion de norme est présente dans la conscience linguistique des jeunes, ceux-ci pressentant bien cette instance qui définit ce qui est ou non acceptable et qui «renvoie à un appareil de référence (locuteur investi d'une autorité ou d'un prestige) [...] et peut être] diffusée et imposée [...] dans des lieux stratégiques grâce à son rôle de référence légitime [école, presse, administration publique]» (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 24).

En outre, tel que nous l'avons vu lors de la présentation des résultats, un répondant précise ainsi sa réponse : «Oui [ils peuvent cibler les marques d'écart entre les variétés], du moins selon leur impression linguistique québécoise puisque certains mots qui nous paraissent soutenus ne le sont pas dans les dictionnaires, car les variétés de langue exprimée dans ceux-ci sont celles du français de France» (répondant no 1). L'allusion aux ouvrages de référence et à leur influence sur la norme rejoint ce qui a été mentionné précédemment : «La norme explicite est clairement définie, formulée, codifiée dans un ouvrage, par exemple dans un dictionnaire. De ce fait, elle est souvent considérée comme étant la seule norme véritable [...] et] hiérarchise les usages en fonction d'un point de référence donné» (Verreault, 1999, p. 33-34).

Or, «le fait que les dictionnaires et les grammaires choisissent habituellement comme point de référence la langue des gens plutôt scolarisés [...] [et que ce] choix est [...] motivé par des considérations d'ordre socioculturel: la langue des gens instruits correspond à une variété socialement valorisée au sein d'une communauté donnée» (Verreault, 1999, p. 35) n'échappe pas pour autant aux élèves, qui reconnaissent une autorité à ce que représentent l'instruction et l'érudition : «Oui [ils reconnaissent les écarts entre les variétés], surtout lorsqu'ils s'agit d'éléments caricaturaux (termes facilement associés à la langue littéraire, comparativement à ceux représentant une registre familier, parfois vulgaire)» (répondant no 2). En conséquence, ces élèves constatent que «la variété linguistique prestigieuse (celle qui est évaluée positivement) est la langue des élites, des groupes influents et puissants sur les plans culturel, économique et politique [...] [et comprennent que] [i]nversement, la langue du peuple est toujours évaluée négativement ; elle est considérée comme grossière et inapte à l'expression de tout ce qui ne touche pas au quotidien le plus concret» (Laforest, 2002, p. 85).

Toutefois, bien qu'il y ait une norme effectivement plus prestigieuse que toutes les autres et perçue telle quelle par «toute la communauté, au-delà de l'appartenance à des groupes sociaux» (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 23), il existe, comme nous l'avons souligné plus tôt, «des normes différentes suivant que l'on est jeune ou âgé : par exemple, la langue des adolescents présente des différences par rapport à celle des adultes» (Ostiguy et Tousignant, 1999, p. 21-22). C'est ainsi qu'un enseignant nous témoigne d'une attitude généralement observée en classe : «lorsqu'ils [les élèves] lisent un roman plus ardu, ils se plaignent eux-mêmes du niveau de langue affiché, alors qu'ils applaudissent l'arrivée d'un roman écrit dans une langue plus familière, plus proche de la leur» (répondant no 6). Nous remarquons donc

une réalité correspondant à ce qui été soulevé dans le cadre de référence : «chaque groupe partage une norme qui unit ses membres» (Ostiguy et Tousignant, 1999, p. 21-22).

Interprétations des résultats – Questions no 4 et 5

Les réponses de la question 4, concernant les sanctions des usages caractéristiques du français québécois et celles de la question 5, relatives aux motifs justifiant les jugements sur ces emplois associés à la langue d'ici seront interprétées conjointement pour favoriser l'établissement de liens entre celles-ci et les écrits que nous avons recensés ainsi que pour favoriser la représentation de la perception des répondants.

D'emblée, puisqu'il est possible d'observer plus d'une norme au sein d'une même communauté linguistique si l'on tient compte des différentes variations linguistiques, c'est-à-dire des réalités exprimées de différentes manières selon des facteurs sociaux ou situationnels (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 30), c'est sans étonnement que nous constatons une variation appréciable dans l'évaluation de la langue orale en classe par ces enseignants. Aucun d'eux pourtant ne se situe généralement à des pôles en tous points opposés en n'exigeant, par exemple, qu'un français hautement recherché ou en permettant des usages complètement relâchés, bien que leurs jugements manifestent entre eux des écarts assez marqués.

Ainsi, quant à la prononciation, deux répondants acceptent l'affrication et un autre mentionne ne pas pénaliser la prononciation, alors qu'un enseignant «pénalise tout ce qui sort trop du français standard» (répondant no 7) et un autre exige «un français formel» (répondant no 8). Doit-on comprendre que ces deux derniers ne permettent pas l'affrication ? Il est permis d'en douter, car «nous ne croyons pas nous égarer en affirmant que l'affrication des consonnes «t» et «d» [«tu» prononcé «tsu», «dis» prononcé «dzis»] est chose admise maintenant, quel que soit le registre de langue. Dans leur esprit, les locuteurs québécois ne parlent pas moins bien parce qu'ils affriquent ces consonnes» (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 31). C'est également l'avis d'un répondant qui justifie son jugement par le fait que «les affrications [...] sont généralement admis[es] dans les communications standard» (répondant no 2). De plus, comme l'indiquent les prescriptions ministérielles, il importe que l'élève soit apte «à s'exprimer en respectant le français standard en usage au Québec» (MELS, 2006).

Or, puisque la notion de français standard québécois revient invariablement à l'avant-scène, il nous faut rappeler qu'il peut être défini en tant que «variété de français socialement valorisée

que la majorité des Québécois francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelle» (Auger, 2009, p. 14). En effet, «il n'est plus possible d'utiliser une norme européenne stricte en matière de prononciation, la langue «soignée» au Québec présentant des différences appréciables par rapport à cette dernière. Le français parlé au Québec possède ses propres normes qui diffèrent sensiblement du français européen standard» (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 31).

Conséquemment, les réponses suggèrent, à la lumière de la littérature recensée, que les enseignants interrogés acceptent l'affrication. Qu'en est-il alors de celui qui affirme pénaliser la diphtongaison ? Se trouve-t-il à proscrire un usage caractéristique de la langue québécoise standard ? Comme nous l'avons reconnu, bien que cette variété de langue n'a pas été réellement décrite, ce qui «constitue une difficulté majeure pour les enseignants» (Auger, 2009, p. 14), un fait demeure : la diphtongaison, par exemple, de la voyelle «a» dans la région montréalaise («tard» prononcé «ta-o-rd», «lavage» prononcé «lava-o-ge») [...] est communément associée au parler des gens moins scolarisés, [...] [diphtongaison] que les locuteurs québécois considèrent comme «révélatrice d'une langue moins soignée [...], préférant] la version non diphtonguée» (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 16). Ces formes de diphtongaison étant propres à une région singulière du Québec, elles ne font pas partie du français standard québécois, d'autant plus qu'elles ne sont pas valorisées par la majorité de la communauté linguistique. En ce sens, il est normal que le répondant évoqué pénalise cet usage, ce que font possiblement aussi ceux affirmant proscrire la prononciation «qui sort trop du français standard» (répondant no 7).

Par ailleurs, un enseignant suggère la nécessité pour ses élèves de s'exprimer dans un français «compréhensible pour le plus grand nombre» (répondant no 8), et un autre se place «dans la peau d'un francophone étranger» (répondant no 5) lors de l'évaluation, en déclarant punir «les usages qui se démarquent trop du français international» (répondant no 5). Ces critères militent naturellement en défaveur de la diphtongaison, pouvant rendre inintelligibles des formulations québécoises aux oreilles de locuteurs francophones européens, par exemple. Toutefois, nos interprétations ayant trait à l'affrication sont globalement compatibles avec ces réponses puisque les consonnes que les Québécois affriquent demeurent décodables pour les francophones d'outre mer. Notons finalement que les réponses fournies par deux enseignants, comme il est possible de l'observer dans le tableau relatif à la quatrième question, présenté dans le dévoilement des résultats, ne nous permettent pas de cibler une quelconque interprétation quant à la prononciation.

La sanction des répondants concernant les manifestations d'ordre grammatical à l'oral est un peu plus facile à définir, probablement par ce que les bases référentielles s'y rattachant se trouvent davantage ancrées dans le code de l'écriture, ce qui est nettement moins le cas pour la prononciation, et que ce code est lui-même mieux défini. En outre, «malgré les différents programmes d'études et courants de recherche en didactique de l'oral au Québec, les enseignants québécois semblent encore osciller entre un réel enseignement de l'oral [...] et des pratiques de l'oral calquées sur l'écrit» (Lafontaine, 2007, p. 4), ce qui explique le réflexe de certains des enseignants interrogés de se référer à l'écrit pour l'évaluation de la grammaire à l'oral.

Ainsi, un enseignant ne pénalisant ni l'affrication ni les québécismes proscrit «les autres particularités [qui] sont des erreurs de syntaxe [...] [ce qui] est plus dérangeant» (répondant no 1). Un répondant pénalise en outre «les usages tels que «tsé», «faque», «pis toute» [...] [car ils] relève[nt] de la paresse et d'un discours mal articulé» (répondant no 2), alors qu'un autre affirme proscrire la particularité interrogative «tu» (répondant no 5). Bien que ces usages ne soient exclusifs à une région particulière et qu'ils soient suffisamment représentatifs du français d'ici, ils ne sont pas constitutifs de la norme la plus valorisée dans l'ensemble de la communauté linguistique car celle-ci ne les associe pas au «québécois officiel», «le parler des annonceurs de Radio-Canada, de l'Office de la langue française» (Léard, 1995, p. 5), par exemple.

Pourtant, malgré cette tendance à faire correspondre la grammaire orale à celle écrite, nous rappelons que «la didactique de l'oral est différente de la didactique de l'écrit, de la grammaire ou de la lecture, car elle s'intéresse à la fois au langage spontané de l'élève et au langage soutenu de celui-ci» (Lafontaine, 2004, p. 9). Ce «langage spontané» se situant entre autres dans un registre de langue familier, il peut être «toléré en classe au Québec» (Lafontaine, 2004, p. 9). En ce sens, un enseignant interrogé «accepte [...] le pronom «a» remplaçant le «elle» [...] [étant, selon lui,] généralement admis dans les communications standard» (répondant no 2).

Par ailleurs, les trois autres enseignants qui, tel que nous l'avons relevé, pénalisent les éléments sortant du français «formel», «standard», justifient leur interprétation en évoquant la nécessité de promouvoir la rigueur, la clarté et la compréhension. Un de ceux-ci suggère que «Ces éléments sont trop marginaux pour appartenir à un niveau de langue correct» (répondant no 7), alors qu'un autre déclare punir les contractions, ce qui se rapproche des «tsé», «faque»

évoqués précédemment par un autre répondant (no 2). Nous pouvons donc en déduire que ces répondants n'acceptent pas les usages grammaticaux caractéristiques du français québécois que nous avons insérés dans le questionnaire, ni ceux qu'ils nous ont fournis.

Un enseignant s'est toutefois démarqué dans ses réponses à ces deux questions puisqu'il évoque la possibilité qu'ont ses élèves d'employer «des tournures plus régionales, voire des anglicismes» (répondant no 4), pour peu qu'ils lui fassent «la démonstration qu'ils sont capables de s'exprimer dans un français recherché» (répondant no 4). Il explique en fait son raisonnement de la façon suivante : «si je connais l'intention de ces usages [particulièrement québécois], je sais que ce n'est pas fait en raison d'un manque de connaissance» (répondant no 4). Autrement dit, s'ils connaissent le registre de langue auquel ces usages appartiennent et [...] s'ils les emploient, c'est dans le but de créer du style» (répondant no 4). Ce répondant évalue donc l'oral de façon «souple et ouverte face à tous les registres de langue» (Lafontaine, 2004, p. 10) en ne sanctionnant pas tant les prestations des élèves que leurs connaissances des variétés linguistiques, promouvant ainsi «les différences entre l'oral et l'écrit de façon concrète afin de les aider à posséder les registres de langue propres à chaque code» (Lafontaine, 2007, p. 10). En outre, deux réponses ne nous permettent pas d'établir chez les enseignants concernés des pistes d'interprétation relatives à leur façon d'évaluer la grammaire à l'oral.

En ce qui a trait aux québécismes, deux enseignants affirment les accepter, et un troisième se considère comme étant permissif à cet égard, «en autant que les propos restent compréhensibles et qu'il n'y ait pas de termes québécois vulgaires (les sacres, par exemple) (répondant no 3)». Il justifie cette sanction en expliquant que «Les jurons de type religieux sont employés dans un contexte qui ne concerne plus la religion, [...] [ils sont] donc [...] inappropriés» (répondant no 3). Ce répondant avait également, à la première question, proposé «les sacre religieux» afin d'enrichir notre répertoire d'exemples caractéristiques du français québécois. Ces réponses nous laissent à penser que certains enseignants punissent les usages qu'ils jugent vulgaires et envers lesquels ils éprouvent possiblement une réelle réticence. Il peut pourtant s'agir, comme nous l'avons indiqué dans notre cadre de référence, d'une réaction compréhensible, «ce type d'évaluation [...] étant] plus affectif qu'à l'écrit» (Lafontaine, 2006, p. 89).

Par ailleurs, nous observons une fois de plus les réponses des deux enseignants qui proscrivent les usages s'éloignant du français standard ou formel. Pouvons-nous penser qu'ils acceptent une certaine tranche de québécismes ? Sans revenir sur les éléments que nous avons

retenus pour délimiter le français standard au Québec, nous devons nous rappeler la présence de «mots et expressions [qui] permettent [...] de décrire des mots propres au Québec et donc sans correspondant français (chefferie, banc de neige, poudrerie)» (Léard, 1995, p. 5). Ainsi, un répondant qui accepte ces usages explique que «les québécismes reflètent des réalités d'ici qui ne sont pas toujours bien représentées par les mots provenant du français de France» (répondant no 1). Il s'agit en outre de termes faisant partie du «parler des annonceurs de Radio-Canada, de l'Office de la langue française» (Léard, 1995, p. 5) que nous avons reconnu précédemment. Il nous est donc permis de croire que les deux enseignants préconisant l'emploi d'une langue formelle les tolèrent.

Qu'en est-il alors de ce répondant affirmant punir «les usages qui se démarquent trop du français international [...] [et se] mettre dans la peau d'un francophone étranger» (répondant no 5) lors de l'évaluation ? «Banc de neige» et «poudrerie» sont-ils trop éloignés du français international ? Un francophone d'Europe, par exemple, pourrait-il en saisir le sens ? Tout dépendrait possiblement de sa culture générale et de sa capacité à établir des liens avec des mots de même famille, mais il nous est difficile, dans ce cas-ci, de déterminer si cet enseignant punit ou autorise les québécismes.

Finalement, outre un répondant qui ne s'est pas prononcé sur l'usage des québécismes, nous revenons sur celui qui tolère tous les niveaux de langues s'ils sont bien compris par ses élèves, affirmant en fait que «S'ils [...] font [préalablement] la démonstration qu'ils sont capables de s'exprimer dans un français recherché, [...] [il permet] alors des tournures plus régionales» (répondant no 4) dans lesquelles, comme le démontrent les notions de norme et de variation linguistique, nous pouvons légitimement faire entrer les québécismes. Cette approche rappelle d'ailleurs la vision de Claude Verreault présentée dans notre cadre de référence : «Plutôt que de se cantonner dans des dites... ne dites pas... pourquoi les maîtres ne profiteraient-ils pas de ce que leurs élèves ou étudiants connaissent déjà pour les amener à une maîtrise éclairée de la variation linguistique ?» (Verreault, 1999, p. 36).

La sanction des anglicismes chez les répondants ne détonne pas outre mesure de celle observée aux trois catégories précédentes. D'une part, les enseignants prônant l'usage d'un français standard ou formel peuvent très bien accepter des emprunts à l'anglais associés à la norme linguistique la plus valorisée au Québec («leadership», «counselling»), de même, naturellement, pour celui désirant entendre ses élèves s'exprimer dans un français plus international possible. D'autre part, l'enseignant laissant libre cours aux variations de langue

durant l'évaluation orale en classe (pour peu que ses élèves reconnaissent bien les différents registres) précise qu'il accepte les anglicismes (en autant, évidemment, qu'il y ait respect du contexte).

En fait, un répondant mentionne les anglicismes en tant qu'élément proscrit lors de l'évaluation. S'attendant à «un minimum d'efforts et de rigueur» (répondant no 6), cet enseignant exige de ses élèves «qu'ils soignent leur français le mieux possible» (répondant no 6). Il pourrait s'agir, en fait, d'une volonté de réalisation scolaire sérieuse et acharnée aussi bien que d'une préférence pour un français «pur», en rappelant la perception de Lizanne Lafontaine selon laquelle l'évaluation du français est plus affective à l'oral qu'à l'écrit (Lafontaine, 2006, p. 89).

Finalement, trois répondants ne précisent pas leurs réponses en fonction des anglicismes. Nous rappelons par ailleurs que, relativement aux québécismes et aux anglicismes, pour «guider les enseignants sur le plan du vocabulaire, il faut déplorer l'absence d'un dictionnaire complet qui comporte des marques claires sur le registre des mots québécois» (Auger, 2009, p. 29).

Interprétations des résultats – Question no 6

Il s'agit assurément de la question devant laquelle les répondants manifestent le moins de certitude. Cinq des huit enseignants interrogés «croient» ou «espèrent» que leur évaluation de l'oral concernant les usages caractéristiques du français québécois correspond aux prescriptions du MELS, alors qu'un seul est certain de répondre aux exigences ministérielles, «n'acceptant pas des écarts trop prononcés» (répondant no 5). Ce manque d'assurance nous rappelle que «l'évaluation de l'oral suscite souvent un profond sentiment d'inconfort, voire de désarroi, chez plusieurs enseignants de français» (Bergeron, 2000, p. 32), notamment en raison du «manque de formation et [de] l'absence de matériel» (Lafontaine, 2006, p. 88), d'«outils précieux aux enseignants qui doivent décider quelles formes sont acceptables et lesquelles nécessitent une intervention plus musclée» (Auger, 2009, p. 30). C'est ainsi qu'un répondant révèle que le MELS lui «semble plutôt vague par rapport à ses prescriptions concernant l'oral» (répondant no 7).

En ce sens, bien que, comme le souligne un enseignant, «le MELS ne recense pas tous les usages caractéristiques du français québécois» (répondant no 2), il faut convenir que les

exigences ministérielles relatives à l'oral ont gagné en rigueur depuis l'implantation du renouveau pédagogique, faisant de ce savoir-faire une compétence disciplinaire et l'une des 12 d'ordre professionnel que doit acquérir l'enseignant. De plus, il s'agit plus que jamais du «support de tous les échanges qui se déroulent dans la classe[,] [car] [...] les productions de discours ont à voir avec les apprentissages dans toutes les disciplines» (Lafontaine, 2004, p. 11). Ainsi, les enseignants doivent opérer «un travail ciblé et suivi au regard de la langue orale» (MELS, 2004, p. 143) ainsi qu'amener l'élève à reconnaître les écarts relatifs «aux variétés de langue et aux différents usages» (MELS, 2004, p. 126) et à «recourir consciemment aux marques du français standard» (MELS, 2004, p. 127).

Est-ce ce que font ces deux répondants qui croient se «situer à l'intérieur des balises qu'il [le MELS] évoque» (répondant no 2) et «respecte[r] l'«esprit» du programme» (répondant no 7) ? Ou exercent-ils leur jugement selon les réflexes développés avec l'expérience puisque, comme nous l'avons déjà souligné, l'évaluation de l'oral est «plus intuitive et moins définie» (Lafontaine, 2006, p. 89) que celle de l'écrit ? Selon un autre enseignant, «on ne devrait pas pénaliser un élève pour son accent ni pour les mots qui font partie de son environnement social» (répondant no 1), d'autant plus que «la plupart des québécoismes sont acceptés par les Québécois, et même utilisés à la télévision et à la radio» (répondant no 1). Il s'agit d'une perception qui s'est davantage construite chez ce répondant selon son expérience en enseignement et sa culture générale, plutôt qu'en fonction de ce qu'il aurait pu recueillir dans ses ressources provenant du MELS ou lors de ses différentes formations, ce qui explique probablement pourquoi, entre autres, cette impression de conformité aux exigences ministérielles ne permet pas à la plupart des enseignants interrogés de se prononcer sur cette question avec certitude.

Par contre, le répondant ne pénalisant pas une variation linguistique marquée à l'oral, pour peu que celle-ci soit justifiée par les connaissances de l'élève, est certain que ces jugements ne correspondent pas à ceux du MELS. «En fait, [...] [il] évalue la pertinence d'employer des termes qui ne sont pas toujours permis» (répondant no 4). Pourtant, le MELS ne punirait assurément pas un élève utilisant un registre «bassement» familier dans le cadre d'une pièce de théâtre québécoise jouée en classe. Cet enseignant entretient peut-être l'impression que les exigences ministérielles favorisent uniquement l'usage de la norme valorisée, auquel cas il ne saisirait pas toutes les intentions pédagogiques du MELS concernant l'enseignement et l'évaluation des variétés de langue. Finalement, il en est peut-être de même pour ce répondant

qui punit toute manifestation orale vulgaire : «Je crois être moins sévère dans l'ensemble pour les usages typiquement québécois, à l'exception de ce que je juge vulgaire» (répondant no 3). Or, pénaliserait-il un élève prononçant un juron de nature ecclésiastique lors de la réalisation d'une comédie québécoise dans laquelle foisonne ce type de formulations ? Il est donc possible que la réticence qu'il témoigne envers les usages qui lui sont intolérables l'emporte sur l'interprétation qu'il a pu faire des prescriptions ministérielles, notamment en raison de l'aspect «affectif» de l'évaluation de l'oral.

Synthèse des résultats et des interprétations

Nous constatons donc, à travers l'ensemble des réponses obtenues à chacune des questions, que ces enseignants sont généralement «conscients de leur rôle en matière linguistique [...] [et] savent qu'ils doivent fournir un modèle de ce qu'est le français soutenu à leurs élèves» (Baribeau et Lebrun, 2006, p. 47). Cependant, parce qu'il est difficile dans les activités orales de «cerner l'objet d'enseignement» (Simard, 1997, p. 124), celles-ci ne sont «pas enseignées malgré qu'elles soient régulièrement pratiquées en classe» (Lafontaine, 2004, p. 12). Elles prennent donc la forme d'«un médium d'enseignement plutôt qu[e] [d']un objet d'enseignement» (Lafontaine, 2006, p. 34) et demeurent, conséquemment, «confiné[es] à une situation d'évaluation» (Lafontaine, 2004, p. 12).

Puisque «la didactique de l'oral est un domaine d'études encore [relativement] peu exploré» (Lafontaine, 2007, p. 13), «il faut convenir qu'un enseignant qui veut adopter une approche éclairée dans son évaluation du français de ses élèves est trop souvent laissé à lui-même» (Auger, 2009, p. 29). Dans ce contexte, il n'est donc pas surprenant que certains d'entre eux «se disent plus tolérants» (Lafontaine, 2006, p. 88) lorsqu'ils évaluent leurs élèves.

Chose certaine, nos répondants partagent des visions différentes concernant la valeur à accorder au français québécois en classe, les usages qui devraient être permis et ceux méritant d'être proscrits. Nous sentons également que la description même de cette langue varie (quoique plus subtilement) d'un enseignant à l'autre, tout comme celle de la norme et du français standard. Cette variation de perceptions, que nous retrouvons beaucoup moins dans l'enseignement et l'évaluation de la langue écrite, nous suggère que le manque de balises clairement définies concernant la didactique de l'oral favorise un recours prépondérant à

l'opinion personnelle chez les enseignants pour sanctionner cette compétence disciplinaire. Pourtant, nous remarquons que tous nos répondants semblent enseigner et évaluer l'oral de façon raisonnable, aucun d'eux ne nous ayant surpris par leurs réponses. Nous croyons ainsi que leurs jugements sont défendables et appropriés.

Chapitre 5 : Discussion

Dans cette dernière section, nous évoquerons d'abord les limites de notre projet de recherche en détaillant les paramètres restreignant la portée des données recueillies et les contraintes liées à l'utilisation des résultats. Ensuite, nous présenterons les éléments qui, surgis au cours de la conception de l'ensemble de cet essai, trouveront fort certainement une application dans notre pratique professionnelle et future, en précisant les apports possibles de chacun d'eux en fonction des différents contextes d'enseignement dans lesquels nous pourrions cheminer.

Limites de notre projet

Tel que nous l'avons mentionné dans notre problématique, cette recherche avait pour objectif de découvrir comment sont perçus, enseignés et évalués les usages caractéristiques du français québécois par les enseignants de français au secondaire, tout en saisissant les raisons motivant leurs jugements. Ainsi, nous savions d'emblée qu'il nous serait impossible de tirer une quelconque généralisation de nos résultats quant à l'enseignement et à l'évaluation du français d'ici dans les écoles secondaires. En ce sens, les huit cas d'enseignants que nous avons sélectionnés, analysés et à partir desquels se sont développées les interprétations de notre objet de recherche ne représentent aucunement un processus d'échantillonnage visant à donner un aperçu d'une réalité se déroulant sur une plus vaste échelle.

En effet, en plus de reposer sur un petit nombre de sujets interrogés, notre étude de cas a été réalisée dans un milieu scolaire fortement homogène en ce qui a trait à l'ethnicité de ses élèves et de ses intervenants, et où les écarts socioéconomiques sont passablement modérés. En fait, les huit enseignants choisis ont le français québécois pour langue maternelle et s'identifient à une ou à quelques communautés partageant entre elles de nombreux lieux communs. De plus, leur environnement de travail présente une variation linguistique peu oscillante (ce qui ne signifie naturellement pas, comme nous l'avons constaté, que la perception des variétés de langue entretenue par ces répondants se caractérise par une telle uniformité).

Ainsi, si nous avons entrepris cette recherche dans un secteur marqué par une importante pluralité ethnique, par exemple, les réponses obtenues différeraient plausiblement puisque les enseignants qui nous les auraient fournies ne seraient pas forcément locuteurs de la même

variété de français, certains d'entre eux auraient peut-être même une tout autre langue maternelle. Cette hétérogénéité linguistique et culturelle serait possiblement encore plus saillante chez leurs élèves, représentants de contextes démographiques principalement façonnés par l'immigration où l'acquisition fonctionnelle d'une quelconque forme de français et la reconnaissance d'usages typiquement québécois ne sont pas garanties. Dans des circonstances semblables, les données recueillies auraient certainement été davantage diversifiées et leur catégorisation se serait révélée autrement plus complexe, les perceptions des répondants oeuvrant dans de tels milieux pouvant être aiguillées par des repères moins connus, plus difficiles à relier entre eux.

Par ailleurs, tel que l'a fait remarquer un enseignant interrogé en faisant allusion à ces «mots appartenant aux adolescents (et qui, bizarrement, changent d'année en année)», les élèves, soumis entre autres au phénomène des chronolectes expliqué par Claude Verreault, emploient des formulations particulièrement éphémères, souvent différentes de celles utilisées par les cohortes les ayant devancés ou celles qui les remplaceront. Ce manque de stabilité, ce caractère évolutif et inhérent à la notion de langue atténuée, en outre, l'ampleur de nos résultats et la possibilité d'en faire ressortir des suggestions fermes puisque, dans quelques années, la distribution de notre questionnaire pourrait entraîner le dévoilement de toutes nouvelles réponses.

Les irrégularités dans les représentations linguistiques ne découlent pourtant pas exclusivement des habitudes des adolescents, les répondants nous ayant probablement transmis un portrait incomplet de la réalité du français québécois dans leur classe en raison aussi d'une incapacité à traduire dans leurs réponses la synthèse des activités et des manifestations linguistiques présentes dans leur enseignement et dans leur évaluation. De plus, nos questions, dont la formulation était orientée de manière à favoriser des réponses pratiques et factuelles, n'encourageaient pas de longs développements qui aurait pu activer, chez les enseignants, un état réflexif leur permettant de saisir l'esprit du contexte évoqué dans sa globalité. Nous sommes donc conscient que notre questionnaire, tout en captant des données précises que nous désirions pour mettre à jour notre objet de recherche, nous restreint quant à la possibilité d'interpréter les jugements, les inclinations, l'aspect affectif entretenus envers les registres de langue, les marques typiquement colorées du français d'ici et, dans une plus large mesure, la culture québécoise chez les répondants.

Mentionnons aussi que nos lectures ont été recensées de manière limitée parce que nous n'avons évidemment pas tout lu sur les notions se situant au coeur de l'objet de notre recherche. Les connaissances puisées dans ces écrits n'ont également pas été exploitées dans toute leur potentialité puisque les éléments de notre cadre conceptuel, à travers lesquels nous ciblions et décodions les savoirs de la littérature scientifique essentiels à l'étayage de toutes les étapes de notre projet et à l'interprétation des données étaient, eux aussi, limités. En outre, de nouvelles publications traitant de la didactique de l'oral, des normes linguistiques et du français québécois apparaissent annuellement, ouvrages à côté desquels nous sommes passé mais qui pourraient, à tout le moins, accroître les pistes de recherche et stimuler de nouveaux projets poursuivant ce que nous avons jusqu'à présent réalisé.

En fait, si nous revenons à notre cadre de référence, un concept demeurerait difficilement définissable tout au long de la recherche : le français québécois. En effet, comment le délimiter ? Tel que nous l'avons observé, il est possible de «choisir les parties où le français et le québécois diffèrent[,] puis à les situer dans des ensembles plus vastes, dans lesquels on dégage conjointement particularités et ressemblances» (Léard, 1995, p. 10). Peut-on alors répertorier tous les usages caractéristiques du français d'ici et absents dans le reste de la francophonie ? Pourtant, toujours selon Jean-Marc Léard, en plus de sélectionner «des faits grammaticaux les plus caractéristiques du québécois [...] [nous devons préconiser l'] évaluation des différences à l'intérieur du système global, et donc élargissement du problème, pour tracer la limite exacte qui sépare le français québécois et le français standard» (Léard, 1995, p. 10). Voilà entre autres pourquoi, comme nous l'avons évoqué précédemment, plusieurs auteurs présentés dans cet essai souhaitent la conception d'un outil de référence rassemblant l'ensemble des marques propres au français d'ici. Malgré tout, définir la langue québécoise demeure une entreprise limitée car «ce français est loin d'être uniforme, tout comme d'ailleurs la société qui s'exprime à travers lui, et il est à son tour soumis à divers autres types de variation, ce qui pose tout le problème de l'usage et de la norme» (Verreault, 1999, p. 28).

Finalement, notre intérêt (présenté dans notre problématique et lié à l'évolution de la langue d'ici) et les connaissances que nous avions de notre sujet avant d'avoir posé les jalons de ce projet ont orienté notre recherche et teinté notre interprétation des résultats recueillis, ne pouvant naturellement pas, nous-même, être complètement détaché, désintéressé d'un objet qui nous a motivé à chacune des phases de la réalisation de cet essai.

Ce que nous retenons pour notre pratique actuelle et future

Dans un premier temps, nous remarquons que revisiter les indications du MELS relatives à l'enseignement et à l'évaluation de la langue orale nous a permis de consolider nos connaissances des prescriptions ministérielles, ce qui nous apportera certainement plus d'assurance lorsque nous traiterons en classe des variations linguistiques. Notre compréhension de la progression des apprentissages aux différents niveaux de l'enseignement secondaire s'est aussi renforcée au regard de la compétence disciplinaire *communiquer oralement selon des modalités variées*, ce qui favorisera assurément un suivi autrement rigoureux et moins approximatif du développement de nos futurs élèves quant à ce savoir-faire traditionnellement plus négligé.

Pourtant, comme nous l'avons constaté chez les enseignants choisis pour notre étude de cas, nous réalisons que ce sont également notre expérience en enseignement, notre culture générale, notre degré d'intérêt et nos dispositions affectives envers les usages caractéristiques du français québécois qui, plus que les exigences des programmes de formation officiels, façonnent notre perception de ces objets d'enseignement et notre conception globale de la didactique de l'oral. En même temps, nous avons reconnu que les prescriptions du MELS laissent place à une bonne part d'interprétation en encourageant la variation linguistique et en recommandant la description de divers registres de langue pour faciliter leur identification aux contextes appropriés.

En ce sens, j'enseignerai les variétés de langue avec davantage d'enthousiasme, tout en précisant, comme l'exige le *Programme de formation de l'école québécoise*, les usages à préconiser selon les circonstances auxquelles peuvent être exposés les élèves. Ainsi, par une approche descriptive plutôt que prescriptive, je présenterai différentes variétés du français en démontrant leur caractère légitime et fonctionnel, «que le québécois [,] [par exemple,] possède des règles (Léard, 1995, p. 11) [qui] [...] ne sont ni plus simples ni plus compliquées que celles du français. Elles ne sont pas non plus meilleures ni pires ; elles sont simplement différentes sous certains aspects» (Léard, 1995, p. 24).

Je communiquerai également aux élèves l'importance d'être ouvert aux variations et de respecter les divers registres de langue. Pour ce faire, j'insisterai sur le fait qu'au sein d'une communauté linguistique, la variété la mieux perçue «appartient à la norme parce qu'elle fait partie de l'usage des locuteurs réputés détenteurs de la norme» (Gadet, 2003, p. 108) et que, si

nous associons ces locuteurs à la variété à privilégier et en fonction de laquelle découle la classification des autres registres, c'est parce qu'«on reconnaît à certaines personnes ou à certains organismes le pouvoir - et dans certains cas le devoir - de se prononcer sur certaines [variétés], d'orienter l'usage» (Verreault, 1999, p. 35).

J'inviterai ainsi la classe à observer que, dans tous les cas, «la variété linguistique prestigieuse (celle qui est évaluée positivement) est la langue des élites, des groupes influents et puissants sur les plans culturel, économique et politique» (Laforest, 2002, p. 85), à laquelle on serait tenté d'adhérer afin de l'utiliser «comme un marqueur de distinction (se tenir à distance du commun)» (Gadet, 2003, p. 108). Je pourrai alors amener les élèves à faire correspondre à ce désir de reconnaissance d'autres tentatives de se démarquer de la «masse», notamment par l'acquisition d'un certain modèle de voiture ou d'une ligne vestimentaire particulière, par exemple. Et comme c'est le cas pour des comparaisons qu'on serait porté à établir entre de tels biens de consommation, pour la langue, on peut aussi «exerce[r] en permanence une évaluation, en portant des jugements sur la façon de parler des autres locuteurs» (Gadet, 2003, p. 103).

De plus, les résultats et interprétations puisés dans notre recherche favoriseront sans aucun doute une meilleure compréhension des perceptions linguistiques qu'entreprendront nos prochains collègues, des intentions à la base de leurs activités pédagogiques, de leur façon d'enseigner et d'évaluer ainsi que des motivations ayant trait à leur sanction des usages caractéristiques du français québécois. Réalisant à présent la variété étendue de jugements relatifs aux différents registres de langue et saisissant la dimension affective liée à ces formes de manifestations culturelles, nous éviterons d'attaquer leurs conceptions de ces objets d'apprentissage et les exposerons plutôt à une diversité d'opinions linguistiques similaire à celle que nous avons découverte durant tout le développement de notre projet.

En somme, nous serons plus attentif aux manifestations linguistiques de nos élèves, à leurs commentaires sur les registres de langue et à leurs questionnements sur tout ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation de l'oral. D'année en année, notre profession, nos relations de travail et notre classe constitueront un cadre d'observation de premier rang pour étudier l'évolution de la langue québécoise, données à partir desquelles nous pourrions possiblement établir des généralisations plus pertinentes. En outre, ces observations nous apporteront

matière à poursuivre nos recherches et alimenteront certainement notre intérêt et notre motivation afin d'entreprendre de nouveaux projets en didactique de l'oral.

Finalement, nous n'écartons pas l'idée de concevoir éventuellement un document didactique tel qu'évoqué précédemment car, bien que la création d'ouvrages de référence visant à décrire le français québécois aille bon train (avec, entre autres, le dictionnaire électronique *Usito*), nous trouvons toujours pertinent de travailler à l'adéquation entre ces développements linguistiques et la pratique d'enseignement et d'évaluation en classe.

Conclusion

Ayant d'emblée un intérêt marqué pour les perceptions qu'entretiennent les intervenants des milieux de l'éducation à l'égard de la langue québécoise, nous avons entrepris un projet de recherche afin de connaître les façons dont peuvent être enseignés et évalués les usages caractéristiques du français d'ici. Nous avons alors conduit une étude de cas auprès de huit enseignants de français du secondaire.

Les difficultés liées à l'objet de notre recherche étaient pourtant nombreuses puisque, comme nous l'avons démontré dans notre problématique, beaucoup d'enseignants éprouvent un réel malaise lors de l'évaluation d'activités orales. Cet inconfort se développe entre autres par la confusion gravitant autour de la variété à enseigner et à sanctionner : doit-on préconiser en classe l'usage du français standard ou québécois ? De plus, le manque de balises régissant la communication orale, s'opposant à la réglementation rigoureuse concernant l'écrit, entretient l'ambivalence dans l'acte d'évaluer des élèves : utilise-t-on les critères reconnus et éprouvés, c'est-à-dire ceux ayant trait à l'écriture, ou fait-on preuve de souplesse et d'ouverture parce que, après tout, l'oral est une forme de manifestation fort différente à laquelle on reconnaît habituellement un caractère spontané ? Les enseignants se «demand[ent] [donc] quoi évaluer, dans quel but et sous quelles formes» (Lafontaine, 2007, p. 31).

Par ailleurs, outre les obstacles apparus lors de l'interprétation des diverses recommandations et prescriptions relatives à la didactique de l'oral et à ses critères d'évaluation, nous devons faire face à la difficulté, souvent évoquée dans cet essai, de tracer les contours entre le français québécois et international. Comment décrire adéquatement cette langue ? Peut-on cibler de manière exhaustive tous les éléments composant son unicité ? Quelles sont ses registres qui font que, comme toute langue, elle n'est pas uniforme et, parmi ces variétés internes, laquelle est considérée comme la norme à privilégier ? Nous constatons ainsi «tout le désarroi de bien des maîtres de français qui ne savent plus trop quelle langue ils doivent enseigner» (Verreault, 1999, p. 21).

L'élaboration de notre cadre de référence nous a alors apporté beaucoup d'éclaircissement quant à l'ensemble de cette problématique. D'abord, les connaissances sur les notions de norme et de variation linguistique nous ont permis de préciser les causes de la hiérarchisation des registres de langue et des perceptions des locuteurs d'une même communauté à leur

égard. Nos lectures nous ont aussi fourni plusieurs emplois linguistiques propres au français d'ici, des exemples, concernant autant le vocabulaire que la prononciation et la grammaire, que nous avons insérés dans notre questionnaire. Nous avons également compris l'impossibilité de définir parfaitement le québécois car, comme pour n'importe quelle autre langue, «le français du Québec est soumis à la variation dans le temps [...] et dans l'espace» (Verreault, 1999, p. 29).

Poursuivant notre étude de cas, nous avons distribué notre questionnaire aux huit enseignants (trois du premier cycle et cinq du deuxième cycle du secondaire) sélectionnés. Après que ceux-ci nous aient remis le document rempli, nous avons relevé les données des réponses recueillies, les avons analysées en les comparant entre elles et avons interprété nos résultats selon les concepts de norme linguistique, de langue québécoise et de didactique de l'oral. Nous avons ainsi réalisé la variété des jugements exprimés sur les usages du français d'ici et des raisons expliquant ces perceptions. Nous avons également compris que l'évaluation d'une communication orale peut se fonder sur des facteurs affectifs et s'encadrer autant par des modalités favorisant l'ouverture et la souplesse devant la diversité des registres de langue que par des critères rigides, encourageant la rigueur et la désectorisation linguistique.

Enfin, faisant écho aux auteurs que nous avons recensés, nous avons observé que les répondants manifestaient globalement des difficultés à saisir clairement les attentes du MELS en lien à cette compétence disciplinaire. Ainsi, bien qu'ils sachent que, «de manière tout à fait légitime, on attend [d'eux] qu'ils soient aptes [...] à faire usage d'une langue orale correcte» (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 14), plusieurs «ne se sentent pas [toujours] qualifiés pour aider leurs élèves présentant des problèmes à l'oral» (Lafontaine, 2006, p. 88). Ayant constaté le manque de compréhension de cet objet d'enseignement causé par la difficulté à cibler des repères identifiables, clairs et uniformes, nous reconnaissons désormais le devoir d'«aller au-delà des intuitions et [...] à établir une hiérarchie de ce qui pose le plus problème, [...] et qui doit faire l'objet des efforts de correction les plus soutenus dans l'enseignement» (Auger, 2009, p. 30).

Pour y arriver, nous sommes convaincu de la nécessité de concevoir «des outils d'évaluation qui puissent rendre compte, le plus fidèlement possible, de la progression des compétences orales des élèves» (Lafontaine, 2007, p. 33). Voilà en somme un ensemble de ressources à la réalisation desquelles nous pourrions peut-être participer dans le cadre de futurs projets, dont

les objectifs seraient d'accompagner les enseignants dans leur appropriation des paramètres didactiques de l'oral et, encore une fois, de satisfaire notre inclination pour l'évolution de la langue québécoise dans l'environnement qui est bel et bien le nôtre, l'école.

Bibliographie

Auger, J. (2005). Un bastion francophone en Amérique du Nord : le Québec, *Le français en Amérique du Nord. État présent*, sous la dir. de A. Valdman, J. Auger et D. Piston-Hatlen, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 39-79.

Auger, J. (2009). Langue parlée et enseignement. Quelques idées en vue d'un cours de linguistique destiné aux futurs enseignants. In Bergeron, R. et al. (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 11-32). Coll. «Éducation-recherche», Québec: Presses de l'Université du Québec.

Baribeau C. et M. Lebrun (2006). De futurs enseignants parlent de leur vision de la langue et de son enseignement, *Québec français*, (141), p. 78-80.

Bergeron, R. (2000). Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe, *Québec français*, (118), p. 30-33.

Cajolet-Laganière, H. (2008). Pertinence de la prise en compte de la variation dans les outils de référence, *La langue française dans sa diversité*, Actes de colloque (Québec, septembre 2008), Secrétariat à la politique linguistique, Conseil supérieur de la langue française et Office québécois de la langue française (Gouvernement du Québec), p. 149-167.

Corbeil, J-C (1993). Le français au Québec, une langue à restaurer?, *Vie pédagogique*, (86), p. 27-30).

Dolz, J. et B. Schneuwly. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*, Paris.

Dubois, J., M. Giacomo, L. Guespin, C. Marcellesi, J-B. Marcellesi et J.-P. Méyel (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse (« Trésors du français »).

Gadet, F. (2003). La variation : le français dans l'espace social, régional et international, *Le grand livre de la langue française*, sous la dir. de Marina Yaguello, Paris, Seuil, p. 91-152.

Gendron, J.-D. (2007). Introduction. Vue d'ensemble de la question traitée, *D'où vient l'accent des Québécois? Et celui des Parisiens? Essai sur l'origine des accents. Contribution à l'histoire de la prononciation moderne*, Québec, PUL, p. 3-36.

Karsenti, T. et L. Savoie-Sajc (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC : Les Éditions du CRP.

Lafontaine, L. (2001), *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*, Montréal : Université du Québec à Montréal.

Lafontaine, L. (2003), *L'évaluation de l'oral en classe de français au secondaire*. Hull : Université du Québec en Outaouais.

Lafontaine, L. (2004). *Rapport de recherche final. Projet de recherche franco-québécois Oral, savoirs et socialisation: Compétences langagières orales de la maternelle au collège, dans leur relation à la socialisation et aux apprentissages: prise de parole, conduites discursives, lexicale, métacognition*. Gatineau: Université du Québec en Outaouais.

Lafontaine, L. et C. Benoît (2005). Le développement et l'intégration des compétences professionnelles dans la formation universitaire des enseignants québécois. *Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences*. Université de Nantes et IUFM des Pays de la Loire, Nantes (France).

Lafontaine, L. et C. Le Cunf (2006). Les représentations de l'enseignement de l'oral . *Québec français, (141)*, p. 87 à 89.

Lafontaine, L. (2007). Enseigner l'oral au secondaire. *Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal : Chenelière Éducation.

Lafortest, M. (2002). Attitudes, préjugés et opinions sur la langue. *Le français, une langue à apprivoiser*, textes des conférences prononcées au Musée de la civilisation (Québec, 2000-2001) dans le cadre de l'exposition *Une grande langue : le français dans tous ses états*, publiés

par Cl. Verreault, L. Mercier et Th. Lavoie, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 81-91.

Léard, J.-M. (1995). *Grammaire québécoise d'aujourd'hui. Comprendre les québécismes*, Montréal, Guérin universitaire.

Les Éditions Delisme inc., sous la direction de H. Cajolet-Laganière, P. Martel et C-É Masson. Dictionnaire électronique *Usito*, [En ligne]. <http://www.usito.com/pourquoi-usito.html> (Page consultée le 3 novembre 2014).

MELS. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.

Mougeon, R. (2008). Le français s'impose en Nouvelle-France. *Le français au Québec, 400 ans d'histoire et de vie*, nouvelle édition, Québec, Conseil supérieur de la langue française et Fides, p. 74-81.

Ostiguy, L. et C. Tousignant (1993). *Le français québécois : normes et usages*, Montréal, Guérin (Guérin Universitaire).

Paillé, P. (2007). *La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires*, Sherbrooke: Université de Sherbrooke.

Préfontaine, C. , M. Lebrun et M. Nachbauer. (1998). *Pour une expression orale de qualité*, Montréal, Logiques.

Pruvost, J. (2003). Les dictionnaires français : histoires et méthodes, *Le grand livre de la langue française*, sous la dir. de Marina Yaguello, Paris, Éditions du Seuil, p. 457-489.

Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Saint-Laurent : ERPI.

Verreault, C. (1999). L'enseignement du français en contexte québécois : de quelle langue est-il question? In C. Ouelon (Éd.), *Terminogramme* «La norme du français au Québec (91-92). Québec: Gouvernement du Québec, 21-41.

Annexe A : Questionnaire remis aux répondants

Présentation du projet

D'emblée, ce projet veut suivre l'évolution de la langue québécoise et de connaître la place qu'elle occupe dans l'enseignement et dans l'évaluation des activités pratiquées à l'oral dans le cours de français, langue d'enseignement au secondaire. Éventuellement, en poursuivant nos recherches dans la même lignée, nous voudrions savoir plus précisément quels sont les usages caractéristiques qui attirent le plus souvent les réprimandes et ceux qui sont habituellement tolérés pour pouvoir comparer les résultats obtenus avec les prescriptions du MELS.

En interrogeant des enseignants de français au niveau secondaire, l'objectif présent est de connaître leurs perceptions du français québécois, la façon dont ils jugent les usages caractéristiques du français d'ici et leurs interventions auprès de leurs élèves. Conséquemment, nous désirons savoir comment sont enseignés (s'ils sont réellement enseignés) et évalués les emplois caractéristiques du français québécois dans le cours de français, langue d'enseignement au secondaire.

Exemples d'usages caractéristiques du français québécois

Grammaire	Vocabulaire	Prononciation
<p>- Le pronom «y» remplaçant les pronoms «lui» et «elle» («j'y parle», «j'y ai demandé») (Mougeon, 2008, p. 7), découlant en fait d'un procédé de contraction.</p> <p>- La locution «mais que ...» («mais que j'aurai fini de manger, nous partirons») (2008, p. 10), plutôt que «dès que».</p> <p>- La préposition «après» au sens de «en train» («il est après travailler à son projet») (Julie Auger, 2005, p. 10), qui est considérée comme agrammatical en français standard.</p> <p>- La particule interrogative «-tu» («ils vont-tu venir nous voir?») (Auger, 2005, p. 10), («ça marche-tu, cette affaire-là?») (Auger, 2009, p. 17), dont Auger précise qu'il n'est utilisé qu'en l'absence d'autres marques interrogatives.</p> <p>- La position des pronoms dans les phrases impératives («donne-moi-le, parle-moi-z-en») (Auger, 2010, p. 28).</p> <p>- La formulation «m'as» pour «je vais» (Mougeon, 2008, p. 7), découlant elle aussi d'une contraction.</p>	<p>- Québécoismes : «garocher, abrier, blonde (au sens d'amie de cœur), jaser, soulier, niaiser, dépanneur, covoiturage, téléjournal, poudrerie» (Cajolet-Laganière, 2008, p. 3), «prélart, pogner, amancher, blonde (au sens d'amie de cœur)» (Verreault, 1999, p. 28-31), «parlable» (Auger, 2009, p. 26).</p> <p>- Anglicismes : termes relatifs à la mécanique : «<i>clutch, steering</i>»; termes concernant l'informatique : «<i>drivers, software</i>» (Auger, 2005, p.11), «<i>chum</i>» (Verreault, 1999, p. 31).</p> <p>- Barbarismes : malformations ou mauvaises utilisations d'un mot : «champlure» (au lieu de chantepleure ou robinet), «j'haïs» (plutôt que «je hais»), «asteur», devenu un archaïsme (Auger, 2009, p. 29).</p>	<p>- La transformation du «oi» en «oé» («toé, moé») (Léard, 1995, p. 189-190 et Auger, 2009, p. 17).</p> <p>- La diphtongaison du «a» (allongement de la voyelle – «ta-o-ard» pour «tard» (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 89).</p> <p>- L'effacement du «l» pour certains pronoms personnels («i mange», «i est allé ...») par contraction (1993, p. 78).</p> <p>- Le pronom personnel «elle» prononcé «a» («a pense qu'a peut réussir») (Mougeon, 2008, p. 9).</p> <p>- L'affrication des «t» et des «d» («tsu m'as dzis que ...») (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 125).</p>

Questionnaire portant sur l'enseignement et l'évaluation du français québécois en classe

- 1) À la suite des présentations des exemples d'usages caractéristiques du français québécois, y en a-t-il d'autres que vous aimeriez proposer et qui sont représentatifs de la réalité de votre classe ?

- 2) En définissant la variation linguistique comme un ensemble d'usages «que l'on peut observer à l'intérieur de chacune des diverses variétés d'une langue» (Verreault, 1999, p. 29), expliquez-vous cette notion à vos élèves et leur enseignez-vous les caractéristiques propres aux différents registres de langue ? Si oui, comment ?

- 3) Croyez-vous vos élèves capables de cibler les marques d'écart entre les variétés de langue ?

- 4) Lorsque vous évaluez vos élèves dans le cadre de communications orales formelles, comment sanctionnez-vous les usages caractéristiques du français québécois (au besoin, vous pouvez nuancer vos jugements en faisant allusion aux exemples qui vous ont été présentés ou à ceux que vous avez suggérés, dans l'éventualité où vous acceptiez certains d'entre eux et en pénalisiez d'autres) ?

- 5) Pour quelles raisons les jugez-vous ainsi (donnez une raison pour quelques-uns d'entre eux) ?

- 6) Selon vous, vos jugements correspondent-ils aux prescriptions du MELS ? Pourquoi ?

Annexe B : Réponses recueillies

Répondant no 1

Questionnaire portant sur l'enseignement et l'évaluation du français québécois en classe

- 1) À la suite des présentations des exemples d'usages caractéristiques du français québécois, y en a-t-il d'autres que vous aimeriez proposer et qui sont représentatifs de la réalité de votre classe ?

Les sacres ou les mots d'adolescents (YOLO, etc.).

- 2) En définissant la variation linguistique comme un ensemble d'usages «que l'on peut observer à l'intérieur de chacune des diverses variétés d'une langue» (Verreault, 1999, p. 29), expliquez-vous cette notion à vos élèves et leur enseignez-vous les caractéristiques propres aux différents registres de langue ? Si oui, comment ?

J'enseigne les différents niveaux de langue à travers des textes de chansons québécoises. Ex.: La chanson *Je suis un Québécois de souche* des Cowboys fringants. De plus, je parle à mes élèves des régionalismes en donnant des exemples de mots en français de France, en français du Québec et en français de la Belgique. Je leur explique également que les régionalismes changent même d'une région à l'autre. Je leur montre aussi l'alphabet phonétique pour la prononciation des mots.

- 3) Croyez-vous vos élèves capables de cibler les marques d'écart entre les variétés de langue ?

Oui, du moins selon leur impression linguistique québécoise puisque certains mots qui nous paraissent soutenus ne le sont pas dans les dictionnaires, car les variétés de langue exprimée dans ceux-ci sont celles du français de France.

- 4) Lorsque vous évaluez vos élèves dans le cadre de communications orales formelles, comment sanctionnez-vous les usages caractéristiques du français québécois (au besoin, vous pouvez nuancer vos jugements en faisant allusion aux exemples qui vous ont été présentés ou à ceux que vous avez suggérés, dans l'éventualité où vous acceptiez certains d'entre eux et en pénalisiez d'autres) ?

Je ne pénalise pas l'affrication ni les québécismes.

- 5) Pour quelles raisons les jugez-vous ainsi (donnez une raison pour quelques-uns d'entre eux) ?

L'affrication fait partie de l'accent québécois, de la façon de prononcer les mots. Les québécismes reflètent des réalités d'ici qui ne sont pas toujours bien représentées par les mots provenant du français de France. Les autres particularités sont des erreurs de syntaxe. C'est plus dérangeant, car ce n'est ni de la prononciation ni des particularités régionales.

- 6) Selon vous, vos jugements correspondent-ils aux prescriptions du MELS ? Pourquoi ?

Je ne sais pas. J'espère que oui, car il me semble qu'on ne devrait pas pénaliser un élève pour son accent ni pour les mots qui font partie de son environnement social. La plupart des québécismes sont acceptés par les Québécois, et même utilisés à la télévision et à la radio. Même les politiciens les utilisent, et la population trouve qu'ils s'expriment bien.

Répondant no 2

Questionnaire portant sur l'enseignement et l'évaluation du français québécois en classe

- 1) À la suite des présentations des exemples d'usages caractéristiques du français québécois, y en a-t-il d'autres que vous aimeriez proposer et qui sont représentatifs de la réalité de votre classe ?

Les formulations typiquement québécoises, telles que «tsé», «faque».

- 2) En définissant la variation linguistique comme un ensemble d'usages «que l'on peut observer à l'intérieur de chacune des diverses variétés d'une langue» (Verreault, 1999, p. 29), expliquez-vous cette notion à vos élèves et leur enseignez-vous les caractéristiques propres aux différents registres de langue ? Si oui, comment ?

Nous voyons effectivement les différents registres de langue et comparons entre eux des éléments caractéristiques propres à chacun, mais je ne m'étends pas outre mesure sur la notion de variation linguistique.

- 3) Croyez-vous vos élèves capables de cibler les marques d'écart entre les variétés de langue ?

Oui, surtout lorsqu'il s'agit d'éléments caricaturaux (termes facilement associés à la langue littéraire, comparativement à ceux représentant un registre familier, parfois vulgaire).

- 4) Lorsque vous évaluez vos élèves dans le cadre de communications orales formelles, comment sanctionnez-vous les usages caractéristiques du français québécois (au besoin, vous pouvez nuancer vos jugements en faisant allusion aux exemples qui vous

ont été présentés ou à ceux que vous avez suggérés, dans l'éventualité où vous acceptiez certains d'entre eux et en pénalisiez d'autres) ?

Je pénalise les usages tels que «tsé», «faque», «pis toute». J'accepte les affrications, les québécismes et le pronom «a» remplaçant le «elle». Pour le reste, je me fie au contexte.

- 5) Pour quelles raisons les jugez-vous ainsi (donnez une raison pour quelques-uns d'entre eux) ?

Les affrications, les québécismes, le pronom «a» sont généralement admis dans les communications standard. Les «tsé» et compagnie relèvent de la paresse et d'un discours mal articulé.

- 6) Selon vous, vos jugements correspondent-ils aux prescriptions du MELS ? Pourquoi ?

Le MELS ne recense pas tous les usages caractéristiques du français québécois, mais en me servant de mon jugement, je crois me situer à l'intérieur des balises qu'il évoque.

Répondant no 3

Questionnaire portant sur l'enseignement et l'évaluation du français québécois en classe

- 1) À la suite des présentations des exemples d'usages caractéristiques du français québécois, y en a-t-il d'autres que vous aimeriez proposer et qui sont représentatifs de la réalité de votre classe ?

Les sacres religieux.

- 2) En définissant la variation linguistique comme un ensemble d'usages «que l'on peut observer à l'intérieur de chacune des diverses variétés d'une langue» (Verreault, 1999, p. 29), expliquez-vous cette notion à vos élèves et leur enseignez-vous les caractéristiques propres aux différents registres de langue ? Si oui, comment ?

Nous comparons des exemples qui appartiennent à des registres de langue différents, surtout lors des activités en lien avec le théâtre.

- 3) Croyez-vous vos élèves capables de cibler les marques d'écart entre les variétés de langue ?

Dans l'ensemble, oui.

- 4) Lorsque vous évaluez vos élèves dans le cadre de communications orales formelles, comment sanctionnez-vous les usages caractéristiques du français québécois (au besoin, vous pouvez nuancer vos jugements en faisant allusion aux exemples qui vous ont été présentés ou à ceux que vous avez suggérés, dans l'éventualité où vous acceptiez certains d'entre eux et en pénalisiez d'autres) ?

Je crois être assez permissive à cet égard, en autant que les propos restent compréhensibles et qu'il n'y ait pas de termes québécois vulgaires (les sacres, par exemple).

- 5) Pour quelles raisons les jugez-vous ainsi (donnez une raison pour quelques-uns d'entre eux) ?

Les jurons de type religieux sont employés dans un contexte qui ne concerne plus la religion, je les considère donc comme étant inappropriés.

- 6) Selon vous, vos jugements correspondent-ils aux prescriptions du MELS ? Pourquoi ?

Je crois être moins sévère dans l'ensemble pour les usages typiquement québécois, à l'exception de ce que je juge vulgaire.

Répondant no 4

Questionnaire portant sur l'enseignement et l'évaluation du français québécois en classe

- 1) À la suite des présentations des exemples d'usages caractéristiques du français québécois, y en a-t-il d'autres que vous aimeriez proposer et qui sont représentatifs de la réalité de votre classe ?

Les anglicismes que les jeunes utilisent régulièrement, comme «fuck», «cool».

- 2) En définissant la variation linguistique comme un ensemble d'usages «que l'on peut observer à l'intérieur de chacune des diverses variétés d'une langue» (Verreault, 1999, p. 29), expliquez-vous cette notion à vos élèves et leur enseignez-vous les caractéristiques propres aux différents registres de langue ? Si oui, comment ?

Oui, nous voyons les divers registres de langue et je m'attarde sur de nombreuses distinctions. J'essaie de leur expliquer l'aspect «sectaire» d'une même langue selon les variantes géographiques et culturelles.

- 3) Croyez-vous vos élèves capables de cibler les marques d'écart entre les variétés de langue ?

Je crois qu'ils le font assez bien.

- 4) Lorsque vous évaluez vos élèves dans le cadre de communications orales formelles, comment sanctionnez-vous les usages caractéristiques du français québécois (au besoin, vous pouvez nuancer vos jugements en faisant allusion aux exemples qui vous ont été présentés ou à ceux que vous avez suggérés, dans l'éventualité où vous acceptiez certains d'entre eux et en pénalisiez d'autres) ?

S'ils me font la démonstration qu'ils sont capables de s'exprimer dans un français recherché, je permets alors des tournures plus régionales, voire des anglicismes car je sais qu'ils connaissent le registre de langue auquel ces usages appartiennent et que s'ils les emploient, c'est dans le but de créer du style ou de «jouer un personnage».

- 5) Pour quelles raisons les jugez-vous ainsi (donnez une raison pour quelques-uns d'entre eux) ?

Comme je l'ai mentionné précédemment, si je connais l'intention de ces usages, je sais que ce n'est pas fait en raison d'un manque de connaissances.

- 6) Selon vous, vos jugements correspondent-ils aux prescriptions du MELS ? Pourquoi ?

Dans ce cas-ci, je suis certaine que non. En fait, j'évalue la pertinence d'employer des termes qui ne sont pas toujours permis.

Répondant no 5

Questionnaire portant sur l'enseignement et l'évaluation du français québécois en classe

- 1) À la suite des présentations des exemples d'usages caractéristiques du français québécois, y en a-t-il d'autres que vous aimeriez proposer et qui sont représentatifs de la réalité de votre classe ?

Les jurons d'ordre ecclésiastique.

- 2) En définissant la variation linguistique comme un ensemble d'usages «que l'on peut observer à l'intérieur de chacune des diverses variétés d'une langue» (Verreault, 1999, p. 29), expliquez-vous cette notion à vos élèves et leur enseignez-vous les caractéristiques propres aux différents registres de langue ? Si oui, comment ?

Nous observons les principales caractéristiques des registres de langue et les associons aux contextes appropriés. Nous sélectionnons ensuite les circonstances propices au choix de tel ou de tel autre registre à employer.

- 3) Croyez-vous vos élèves capables de cibler les marques d'écart entre les variétés de langue ?

Oui, surtout pour les écarts les plus évidents.

- 4) Lorsque vous évaluez vos élèves dans le cadre de communications orales formelles, comment sanctionnez-vous les usages caractéristiques du français québécois (au besoin, vous pouvez nuancer vos jugements en faisant allusion aux exemples qui vous ont été présentés ou à ceux que vous avez suggérés, dans l'éventualité où vous acceptiez certains d'entre eux et en pénalisiez d'autres) ?

Je punis les usages qui se démarquent trop du français international (la diphtongaison, la particule «tu». Lorsque j'évalue, j'essaie de me mettre dans la peau d'un francophone étranger.

- 5) Pour quelles raisons les jugez-vous ainsi (donnez une raison pour quelques-uns d'entre eux) ?

Tout en gardant nos couleurs locales dans les échanges informels, je tiens à ce que mes élèves s'expriment dans un français compréhensible pour le plus grand nombre lorsque la situation l'exige. L'exposé oral se doit d'être une pratique rigoureuse à cet égard.

- 6) Selon vous, vos jugements correspondent-ils aux prescriptions du MELS ? Pourquoi ?

Oui car je n'accepte pas des écarts trop prononcés concernant l'usage du français québécois.

Répondant no 6

Questionnaire portant sur l'enseignement et l'évaluation du français québécois en classe

- 1) À la suite des présentations des exemples d'usages caractéristiques du français québécois, y en a-t-il d'autres que vous aimeriez proposer et qui sont représentatifs de la réalité de votre classe ?

Les termes anglais typiquement adolescents, tels que «swag», «fail».

- 2) En définissant la variation linguistique comme un ensemble d'usages «que l'on peut observer à l'intérieur de chacune des diverses variétés d'une langue» (Verreault, 1999, p. 29), expliquez-vous cette notion à vos élèves et leur enseignez-vous les caractéristiques propres aux différents registres de langue ? Si oui, comment ?

Pas directement, mais lorsque je tombe sur un mot typiquement familier ou recherché, j'en profite pour ouvrir une parenthèse sur l'écart entre les registres de langue.

- 3) Croyez-vous vos élèves capables de cibler les marques d'écart entre les variétés de langue ?

Oui, d'autant plus que lorsqu'ils lisent un roman plus ardu, ils se plaignent eux-mêmes du niveau de langue affiché, alors qu'ils applaudissent l'arrivée d'un roman écrit dans une langue plus familière, plus proche de la leur.

- 4) Lorsque vous évaluez vos élèves dans le cadre de communications orales formelles, comment sanctionnez-vous les usages caractéristiques du français québécois (au besoin, vous pouvez nuancer vos jugements en faisant allusion aux exemples qui vous

ont été présentés ou à ceux que vous avez suggérés, dans l'éventualité où vous acceptiez certains d'entre eux et en pénalisiez d'autres) ?

Je suis particulièrement rigoureuse à cet égard. Je veux qu'ils soignent leur français le mieux possible lors des communications orales formelles. Je punis les anglicismes, les contractions et les erreurs grammaticales, mais pas la prononciation.

- 5) Pour quelles raisons les jugez-vous ainsi (donnez une raison pour quelques-uns d'entre eux) ?

Puisqu'il s'agit d'exposés oraux formels, j'exige un minimum d'efforts et de rigueur.

- 6) Selon vous, vos jugements correspondent-ils aux prescriptions du MELS ? Pourquoi ?

Je crois que oui.

Répondant no 7

Questionnaire portant sur l'enseignement et l'évaluation du français québécois en classe

- 1) À la suite des présentations des exemples d'usages caractéristiques du français québécois, y en a-t-il d'autres que vous aimeriez proposer et qui sont représentatifs de la réalité de votre classe ?

Les mots appartenant au langage des adolescents (et qui, bizarrement, changent d'année en année).

- 2) En définissant la variation linguistique comme un ensemble d'usages «que l'on peut observer à l'intérieur de chacune des diverses variétés d'une langue» (Verreault, 1999, p. 29), expliquez-vous cette notion à vos élèves et leur enseignez-vous les caractéristiques propres aux différents registres de langue ? Si oui, comment ?

Je n'explique pas les causes des phénomènes de variation linguistique, mais nous étudions les différences entre les registres de langue.

- 3) Croyez-vous vos élèves capables de cibler les marques d'écart entre les variétés de langue ?

Oui.

- 4) Lorsque vous évaluez vos élèves dans le cadre de communications orales formelles, comment sanctionnez-vous les usages caractéristiques du français québécois (au besoin, vous pouvez nuancer vos jugements en faisant allusion aux exemples qui vous ont été présentés ou à ceux que vous avez suggérés, dans l'éventualité où vous acceptiez certains d'entre eux et en pénalisiez d'autres) ?

Je pénalise tout ce qui sort trop du «français standard».

- 5) Pour quelles raisons les jugez-vous ainsi (donnez une raison pour quelques-uns d'entre eux) ?

Ces éléments sont trop marginaux pour appartenir à un niveau de langue correct.

- 6) Selon vous, vos jugements correspondent-ils aux prescriptions du MELS ? Pourquoi ?

Le MELS me semble plutôt vague par rapport à ses prescriptions concernant l'oral, mais je crois que ma manière d'évaluer respecte assez bien l'«esprit» du programme.

Répondant no 8

Questionnaire portant sur l'enseignement et l'évaluation du français québécois en classe

- 1) À la suite des présentations des exemples d'usages caractéristiques du français québécois, y en a-t-il d'autres que vous aimeriez proposer et qui sont représentatifs de la réalité de votre classe ?

Les expressions vagues et trop génériques, comme «genre», la «patente», «tsé».

- 2) En définissant la variation linguistique comme un ensemble d'usages «que l'on peut observer à l'intérieur de chacune des diverses variétés d'une langue» (Verreault, 1999, p. 29), expliquez-vous cette notion à vos élèves et leur enseignez-vous les caractéristiques propres aux différents registres de langue ? Si oui, comment ?

Quand j'ai l'occasion de cibler un exemple issu d'un registre de langue bien défini, nous l'observons ensemble et tentons de le remplacer par des termes provenant d'autres registres pour que nous puissions identifier les différences marquantes.

- 3) Croyez-vous vos élèves capables de cibler les marques d'écart entre les variétés de langue ?

Ils le font assez bien pour les exemples que nous voyons en classe. En fait, ils se trompent rarement.

- 4) Lorsque vous évaluez vos élèves dans le cadre de communications orales formelles, comment sanctionnez-vous les usages caractéristiques du français québécois (au besoin, vous pouvez nuancer vos jugements en faisant allusion aux exemples qui vous

ont été présentés ou à ceux que vous avez suggérés, dans l'éventualité où vous acceptiez certains d'entre eux et en pénalisiez d'autres) ?

Je leur demande de s'exprimer le plus clairement possible et de s'élever d'un cran par rapport à leur langage quotidien. Ils doivent donc utiliser un français formel et compréhensible pour le plus grand nombre (sans exiger un niveau de langue plus élevé que nécessaire).

- 5) Pour quelles raisons les jugez-vous ainsi (donnez une raison pour quelques-uns d'entre eux) ?

Pour encourager la clarté et la compréhension.

- 6) Selon vous, vos jugements correspondent-ils aux prescriptions du MELS ? Pourquoi ?

Grosso modo, je crois que oui.